

”Tää on ainut harrastus, joka mulla enää on!”

Digitaalinen pelaaminen etäkoulua käyvien lasten arjessa

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Kotitalousopettajan koulutus
Pro gradu -tutkielma
Kotitaloustiede
Marraskuu 2020
Heidi Säynevirta

Ohjaajat: Vaula Haavisto
ja Minna Autio

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen		Laitos - Institution - Department	
Tekijä - Författare - Author Heidi M. Säynevirta			
Työn nimi - Arbetets titel Tää on ainut harrastus, joka mulla enää on! Digitaalinen pelaaminen etäkoulua käyvien lasten arjessa.			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kotitaloustiede			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Vaula Haavisto ja Minna Autio		Aika - Datum - Month and year Marraskuu 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 59 s + 5 liitettä.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Tavoitteet.</i> Tutkimuksessa tarkastellaan digitaalista pelaamista etäkoululaisten arjessa COVID-19-pandemian aikaan keväällä 2020. Tarkoitus on selvittää, millaisia merkityksiä oppilaat antavat pelaamiselle arjessaan, sekä miten etäkouluarki on vaikuttanut haastateltavien pelaamiseen. Tutkimuksen lähtökohtana on toistaisesta pelitutkimuksesta ja arjen tutkimuksesta rakennettu synteesi, joka pyrkii kuvailemaan ja määrittämään pelaamista ja arkea ennen poikkeusoloja pohtien poikkeusolojen mahdollisia vaikutuksia.</p> <p>Aihe on ajankohtainen COVID-19-pandemian tuodessa uusia haasteita niin koulujen kuin perheidenkin arkeen, eikä muuttuneesta arjesta ole vielä merkittävästi tutkimusta tarjolla.</p> <p><i>Menetelmät.</i> Tutkimus toteutettiin kahden päivän pelaamispäiväkirjana sekä teemahaastatteluna kahdeksalle viidesluokkalaiselle. Laadullinen aineisto analysoitiin fenomenografisella analyysimenetelmällä.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Pelaamisen merkitykset etäkouluarjessa ovat teemoiteltavissa sosiaalisiin merkityksiin, onnistumisen kokemuksiin, ajanvietteeseen ja itsensä haastamisen. Sosiaalisuus, ajanviete ja itsensä haastaminen myös esiintyivät tietoisesti tavoiteltuina päämäärinä pelaamisharrasteessa etäkouluarjessa. Voidaankin ajatella, että nämä ovat motivoineet sitä muutosta, mitä tutkittavien pelaamisessa oli tapahtunut etäkouluarjessa.</p>			
Avainsanat - Nyckelord Arjen tutkimus, COVID-19, fenomenografia, kotitaloustiede, pelitutkimus.			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helda / E-thesis (opinnäytteet) ethesis.helsinki.fi			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			



Tiedekunta - Fakultet – Faculty Educational Sciences		Laitos - Institution - Department	
Tekijä - Författare – Author Heidi M. Särenevirta			
Title This is the only hobby I have left! Digital games in everyday life of youth in distance learning.			
Oppiaine - Läroämne – Subject Home Economics			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Vaula Haavisto & Minna Autio		Aika - Datum - Month and year November 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 59 pp. + 5 appendices
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p><i>Objectives.</i> The objective of this study is to research digital games in everyday life, during COVID-19-pandemic and distance learning period in Finland during spring 2020. The purpose is to find out what significances students give to digital games in their daily lives, and how the distance schooling affected the interviewees' playing. The starting point of the study is a synthesis built from previous games studies and everyday life research, which seeks to describe and define digital games and everyday life before state of emergency, considering the possible effects they might have.</p> <p>The issue is current as the COVID-19 pandemic brings new challenges to the daily routines both in school and family life, and no significant research is yet available on the changed daily life.</p> <p><i>Methods.</i> The study was conducted as a two-day game diary and as a thematic interview for eight fifth-graders. Qualitative data was analyzed by a phenomenographic analysis method.</p> <p><i>Results and conclusions.</i> The significances of playing digital games in everyday life during distance schooling can be themed on 4 categories: Interaction, experiences of accomplishment, leisure, and challenging self. When looking at how playing digital games has changed during COVID-19 and distance schooling, interaction, leisure, and self challenging have also been consciously pursued goals.</p>			
Keywords COVID-19, everyday life, phenomenography, game studies, home economics.			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helda / E-thesis. ethesis.helsinki.fi			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	PELAAMINEN, LAPSET JA PELIEN MERKITYS ARJESSA.....	3
2.1	Pelitutkimuksen perinne.....	3
2.2	Pelaaminen Suomessa	5
2.3	Lasten pelaaminen	6
2.4	Oppimispelit.....	8
2.5	Pelaamisen hyödyt	9
2.6	Pelaamisen haitat	11
3	ARJEN TUTKIMUS.....	14
3.1	Arjen rakentuminen.....	14
3.2	Koululaisen arki	17
3.3	Vapaa-aika ja harrastaminen	18
3.4	Arjen poikkeustilanteet COVID-19-pandemian aikaan.....	18
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	20
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	21
5.1	Fenomenografia.....	21
5.1.1	Fenomenografian lähtökohdat	21
5.1.2	Käsitys fenomenografiassa	23
5.1.3	Fenomenografia analyysimenetelmänä	24
5.2	Teemahaastattelu	27
5.3	Lasten haastattelu	27
5.3.1	Lasten haastattelu poikkeusolosuhteissa.....	29
5.4	Tutkimuksen toteuttaminen.....	32
5.4.1	Fenomenografinen analyysi	32
6	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA.....	36
6.1	Haastateltujen pelaamiselleen antamat merkitykset	36
6.1.1	Sosiaalisuus.....	37
6.1.2	Onnistumisen kokemukset	38
6.1.3	Ajanviete	40
6.1.4	Oppiminen.....	41

6.2	Muutoksia pelaamisessa etäkouluajana.....	43
6.2.1	Sosiaalisuus.....	43
6.2.2	Onnistumisen kokemukset.....	44
6.2.3	Ajanviete	44
6.2.4	Oppiminen.....	45
6.3	Yhteenveto.....	45
7	LUOTETTAVUUS	46
8	POHDINTAA	50
	LÄHTEET	53
	LIITTEET	60
	Liite 1: 1. Saatekirje vanhemmille.	60
	Liite 2: 2. Saatekirje vanhemmille.	61
	Liite 3: Saatekirje oppilaille.....	62
	Liite 4: Päiväkirjalomake	63
	Liite 5: Teemaaastattelurunko.....	64

KUVIOT

Kuvio 1. Yhden päivän sekvenssimalli Korvelan (2003, s. 43) mukaan.	16
Kuvio 2. Aineiston käsittely fenomenografiassa.	26
Kuvio 3. Maslown tarvehierarkia	35
Kuvio 4. Fenomenografiset kuvausluokat	36
Kuvio 5. Kuvauskategoria Sosiaalisuus alakategorioineen.	37
Kuvio 6. Kuvauskategoria Onnistumisen kokemukset alakategorioineen.	39
Kuvio 7. Kuvauskategoria Ajanviete alakategorioineen.....	40
Kuvio 8. Kuvauskategoria Oppiminen alakategorioineen.	42

TAULUKOT

Taulukko 1. Merkitysyksiköiden löytäminen haastattelumateriaalista.....	33
-------------------------------------------------------------------------	----

1 Johdanto

Lasten ja nuorten vapaa-aikatutkimuksen (2018) perusteella tietokone- tai konsolipelaaminen on lasten ja nuorten yleisin harrastus liikuntaharrastusten jälkeen (Hakanen, Myllyniemi & Salasuo, 2019, s. 16; 58). Se on myös harrastus, joka herättää jatkuvasti lehtien palstalla keskustelua puolesta ja vastaan. Milloin pelaaminen ”pilaa” koko perheen arjen (Välimaa, 2017), milloin se tarjoaa yhteistä ajanvietettä ja taitojen opettelua (Rainio, 2017). Yleensä äänessä ovat aikuiset sen sijaan, että lapset ja nuoret saisivat itse kertoa pelaamisestaan.

Keväällä 2020 suomalaisten koululaisten arki oli ennennäkemättömien muutosten edessä, kun COVID-19-pandemian vuoksi valtioneuvosto laittoi koulut kiinni 25.3.2020 alkaen (Valtioneuvoston asetus OKM/2020/16; Valtioneuvoston asetus OKM/2020/18). Oppilaat opiskelivat etäopetuksessa kotonaan, osa yksin, osa vanhempiensa läsnä ollessa. Etäkoulu ja toisaalta aiempien harrastusten ja vapaa-ajanviettotapojen muuttuminen ja puuttuminen vaikuttivat oppilailla käytettävissä olevaan aikaan. Digitaalinen pelaaminen on harvoja harrastuksia, joita monet lapset ja nuoret saattoivat jatkaa kuten ennenkin.

Kotitaloustiede tarkastelee arjen toimintoja (Tuomi-Gröhn, 2009, s. 148) ja tämän tutkimuksen kohteena on perheiden arki, erityisesti lasten vapaa-ajan pelaamiselle antamat merkitykset. Pelaamiseen tai muuhun lasten median käyttöön liittyvää tutkimusta on kotitaloustieteessä vain vähän. Arttu Hyppösen pro gradu -tutkielmassa *Teknologian välittämä yhteisöllisyys Pokémon Go-pelissä* Hyppönen analysoi etnografisella tutkimusotteella perheenjäsenten välistä vuorovaikutusta ja yhteisöllisyyttä (2017). Lasten arkea ja internetin käyttöä puolestaan on tutkinut Heli Ristaniemi pro gradu -tutkielma *Internet arjen hallinnan välineenä. Tapaustutkimus kuuden alakouluikäisen Internetin käytöstä ja sen vaikutuksista heidän arkeensa* (2012). Teknologian käytöstä

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää käsityksiä, joita lapsilla on pelaamisen merkityksistä itselleen sekä muutoksista pelaamisessaan COVID-19-poikkeustilanteen aikana. Haastateltavat ovat kertoneet tuntemuksiaan tilanteesta

etäkoulujakson vielä ollessa käynnissä. Näin on saavutettu mahdollisimman autenttinen kuvaus oppilaiden tuntemuksista poikkeusolosuhteissa.

2 Pelaaminen, lapset ja pelien merkitys arjessa

2.1 Pelitutkimuksen perinne

Pelitutkimus on tieteenä nuori (Sotamaa, 2009, s. 101). Sen keskeinen käsite, pelaaminen, on merkittävässä määrin hollantilaisen kulttuurihistorioitsijan, Johan Huizingan, *Leikkivä ihminen* -teoksessaan määrittelemä (Stenros, 2015, s. 54). Huizinga kiteyttää ihmisyyden leikkiin, ja esittää nykyisen kulttuurin olevan ihmisen leikillisyyden tai pelillisyyden seurausta (1938, s. 13). Leikki ja peli ovat käsitteitä, jotka kielestä riippuen ovat osittain tai kokonaan päällekkäisiä (Sotamaa, 2009, s. 103), joten peli- ja leikitutkimus kulkevat usein käsi kädessä. Tieteenalan nuoruudesta huolimatta pelejä on kuitenkin tutkittu kuitenkin pidempään. Esimerkiksi historian tutkimuksessa ja kansatieteessä pelaaminen on myös ollut tutkimuksen kohteena (Mäyrä ym., 2010, s. 312).

Pelin määrittelemisen yksiselitteisesti ei ole helppoa. Ei ole olemassa selkeää ominaispiirteiden joukkoa, joka kattaisi esimerkiksi kaikki erilaiset digi-, urheilu-, ja pulmapelit, vaikka intuitiivisesti pelin käsite usein ymmärretäänkin oikein (Mäyrä ym., 2010, s. 307). Yhdysvaltalaiset Salen ja Zimmerman ovat kerranneet aiempia yrityksiä määritellä pelejä etsien niistä yhtenäisiä piirteitä ja hyläten virheellisiä väitteitä (2004, s. 73–80). He ovat määritelleet pelin järjestelmäksi, jossa pelaajat osallistuvat sääntöjen määrittelemällä tavalla keinotekoiseen konfliktiin, josta syntyy mitattavissa oleva lopputulos (Salen & Zimmerman, 2004, s. 80). Vaikka määritelmä kattaakin moninaiset pelit jalkapallosta lautapeliin kautta useisiin tietokone- ja uhkapeleihin, se ei kata esimerkiksi nettiroolipelejä, joissa pelaajien hahmojen välinen vapaa vuorovaikutus voi päättyä yhtä monella eri tavoin kuin todellisessakin elämässä tapahtuva vuorovaikutus, ja voittaminen ei ole pelaamisen lopullinen tavoite, vaan pelissä viihtyminen.

Pelejä määriteltäessä niitä voidaan nähdä paitsi järjestelminä, myös pelaamisen virittäjinä, tai pelaamiseen vaadittavana asenteena. Pelaamisen virittäjänä peli on olemassa kunnolla vasta, kun sitä pelataan. Erityinen asenne viittaa leikkimieliseen asenteeseen, jossa pelien säännöt hyväksytään tosiksi pelin kontekstissa ja pelit nähdään ei-vakavana toimintana. (Mäyrä ym., 2010, s. 316.)

Siirryttäessä digitaalisiin peleihin ja niiden tutkimukseen, on ensimmäinen, perinteinen lähestymistapa ollut pelien tulkitseminen ulkoapäin, pyrkien tutkimaan pelien vaikutusta pelaajiinsa (Ermi, Heliö & Mäyrä, 2004, s. 23), keskittyen erityisesti pelaamisen negatiivisiin puoliin (Granic, Lobel & Engels, 2014, s. 66). Nykyään pelitutkimus tutkii pelejä, pelaajia tai näiden konteksteja, sekä näiden välistä vuorovaikutusta pelien omaan erityislaatuun liittyvien kysymysten kautta (Mäyrä, 2008, s. 3, Mäyrä ym., 2010, s. 307). Pelitutkimuksessa voidaan tutkia mm. pelisuunnittelua, pelaajia, pelikulttuuria, pelien opettavuutta, yhteiskunnan pelillistymistä, pelien teoriaa, pelikokemuksia ja pelien yhteisöllisyyttä (Mäyrä ym., 2010, s. 310). Laadullisella tutkimuksella pyritään selvittämään peleihin liittyviä kulttuurisia ilmiöitä, kun taas määrällisin menetelmin saadaan tilastotietoa esimerkiksi tiedotusvälineiden sekä pelien kehittäjien tarpeisiin (Mäyrä ym., 2010, s. 314).

Suuri osa nykyisistä pelitutkijoista ovat itsekin pelaajia, jolloin tutkimuskohteen ulkopuolinen kauhistelu on jäänyt taka-alalle ja pyrkimyksenä on ennemminkin ymmärtää ja kuvailla ilmiötä (Ermi ym., 2004, s. 23). Monipuolistuessaan pelitutkimus monitieteisenä tutkimuskenttänä ammentaa mm. sosiaalitieteiden, psykologian, sekä tietojenkäsittelytieteen tutkimusperinteestä (Mäyrä ym., 2010, s. 309).

Aiemmin pelaaminen on nähty omana erillisenä tarkkaan rajattuna alueenaan, kuten vaikkapa lautapeli tai jalkapallo-ottelu selkeine alkuineen ja loppuineen. Nykyään pelaaminen limittyy kuitenkin selkeämmin muuhun arkeen sosiaalisen pelaamisen eri muotojen, kuten Facebook-pelien ja mobiilipelaamisen myötä (Mäyrä ym., 2010, s. 311-312; 337).

Tässä tutkimuksessa käsitellään nimenomaan digitaalisia viihdepelejä. Urheilupelit ja muut ei-digitaaliset pelit kuten lauta-, kortti- ja roolipelit ovat tutkimuksen ulkopuolella, samoin kuin uhkapelit, vaikka näitä pelattaisiinkin digitaalisesti.

2.2 Pelaaminen Suomessa

Tampereen Yliopiston satunnaisotannalla tekemän kyselytutkimuksen, Pelaaja-barometri 2018:n tutkiessa 10–75 -vuotiaiden suomalaisten pelaamista, 76,1 % suomalaisista pelasi digitaalisia pelejä ainakin joskus, ja 60,5 % vähintään kerran kuussa (Kinnunen, Lilja & Mäyrä, 2018, s. 24–25). Keski-ikä digitaalisten pelien pelaajilla oli 38,2 vuotta, mikä on hieman noussut edellisestä barometreistä (Kinnunen ym., 2018, s. 25; Mäyrä, Karvinen & Ermi, 2016, s. 20).

Vaikka vain nuorison harrastuksesta ei pelaamisessa nykyään enää olekaan kyse, on digitaalisia pelejä pelaamattomien keski-ikä 58,5 vuotta. Vanhemmissa ihmisissä on siis enemmän heitä, joita digitaalinen pelaaminen tai pelaaminen ylipäättänsä ei kiinnosta, tai heillä ei ole siihen mahdollisuuksia (Kinnunen ym., 2018, s. 25).

Suosituimpia pelialustoja ovat nykyään kännykät, joilla 38,5 % pelaa aktiivisesti. Tietokoneilla ja erilaisilla pelikonsoleilla on kuitenkin yhä pelaajansa, 28,7 % ja 24,5 % aktiivista pelaajista (Kinnunen ym., 2018, s. 31). Pelityyppejä vertailtaessa suosituimpia ovat erilaiset pulma- ja korttipelit, mutta myös seikkailu- ja ammuskelupelit ovat suosittuja, erityisesti alle 30-vuotiaiden keskuudessa (Kinnunen ym., 2018, s. 32, 35).

Miehet ovat hieman naisia innostuneempia pelaamaan digitaalisia pelejä, ja pelaavat monipuolisesti eri pelityyppejä naisten pelaamisen keskittyessä pääsääntöisesti pulmapeleihin (Kinnunen ym., 2018, s. 37). Tässä on tapahtunut muutosta aiempaan, sillä aiemmin pulmapelit olivat miestenkin keskuudessa suosituin pelityyppi (Mäyrä ym., 2016, s. 29). Miehet pelaavat keskimäärin 9,6 h viikossa ja naiset 2,9 h, edelliseen pelaajabarometriin verrattuna miesten peliaika on kasvanut, ja naisten vähentynyt (Kinnunen ym., 2018, s. 45; Mäyrä ym., 2016, s. 33)

Asenteet pelaamista kohtaan ovat varovaisen positiivisia. 50,5 % vastanneista pitivät pelaamista hyödyllisenä, haitallisena sitä piti 40,8 %. Koska aiemmat pelaajabarometrit eivät ole tutkineet asenteita pelaamiseen liittyen, on mahdoton

sanoa, mihin suuntaan asenteet ovat viime vuosina kehittyneet. (Kinnunen, ym. 2018, s. 52).

2.3 Lasten pelaaminen

Lasten ja nuorten pelaaminen näyttäytyy mediassa usein poikien väkivaltaisten pelien pelaamisena, jossa kaikki vapaa-aika kuluu pelaamiseen, mikä häiritsee muuta elämää. Esimerkiksi psykologisissa tutkimuksissa on pyritty keskittymään väkivaltaisen käytöksen, riippuvuuden ja masennuksen yhteyksiin pelaamisessa (Granic, ym., 2014, s. 66). Todellisuudessa pelaamisen vaikutukset ovat monipuolisempia.

Tutkimuksen osoittavat, että tytöillä ja pojilla erot pelaamisessa ovat huomattavasti pienempiä, kuin koko väestössä. Lasten mediabarometri 2012 kertoo 4. ja 6. luokkalaisista 78 %:n (pojista 90 % ja tytöistä 67 %) pelaavan viikoittain, 95% pelasi ainakin joskus, kuudesluokkalaiset pelasivat hieman useammin, kuin neljäsluokkalaiset (Suoninen, 2013, s. 38). Lasten ja nuorten mediaympäristön muutos -hankkeessa pelaamisen sukupuolittuminen huomattiin, että tyttöjen pelaaminen oli usein sosiaalista ja satunnaista, ja suosikkipelit olivat erilaisia virtuaalielämäpelejä, joissa saattoi pitää yhteyttä kavereihinsa, kun taas poikien pelaaminen oli useammin sitoutunutta ja suosikkipelit esimerkiksi urheilupelejä (Noppari, 2014, s. 59).

Riskipelaamista ja väkivaltapelejä kasvatustieteen väitöskirjassaan *Tietokonepelit ja niiden pelaaminen* tutkinut Tarja Salokoski huomioi kyselytutkimuksensa vastauksissa vanhempien kertovan valvovansa lastensa pelaamista huomattavasti useammin, kuin lapset raportoivat samasta asiasta. Yleisin tapa valvoa pelaamista oli vanhempien mukaan pelisisältöjen seuraaminen, jota teki hieman yli $\frac{3}{4}$ vanhemmista, liki puolet myös rajoittivat lastensa pelaamista arkisin. Lapsista alle kolmannes kertoi vanhempien rajoittavan heidän pelaamistaan ja harvempi kuin joka yhdeksäs myönsi vanhempien vaikuttavan heidän pelaamisaikoihinsa. (2015, s.78–79).

On mahdollista, että vanhemmat valvovat pelaamista lastensa huomaamatta, tai vanhempien antamat tuntirajat eivät tule täyteen lapsilla, joten vanhempien valvonta ei näy lapsille. Tämä selittäisi vanhempien kokemuksen lastensa pelaamisen valvonnasta, joka ei kuitenkaan lapsille näy. Toisaalta Tampereella 2013 tehdyssä lasten mediakäyttötutkimuksessa kävi ilmi, että vanhemmat kokivat lastensa pelaamisen valvomisen vaikeaksi, sillä kännykkäpelaaminen yleistyi, ja lapset myös saattoivat kiertää kaverilta toiselle pelaten kaikkialla siellä sallitun ajan (Noppi, 2014, s. 23–24; 33).

Vaikka useimmiten pelataankin yksin, pelaavat liki puolet 4.- ja 6.-luokkalaisista kavereidensa kanssa fyysisesti samassa paikassa ollen, kolmannes internetin ylitse kavereiden kanssa ja lähes kolmannes sisarustensa kanssa. Ulkomaisen tai suomalaisen peliyhteisön kanssa pelaa alle viidennes, ja vanhempiensa kanssa 4 %. (Suoninen, 2014, s. 39). Myös Lapset ja nuoret pelikulttuurien toimijoina -hankkeessa havaittiin kavereiden kanssa pelaamisen houkuttelevan monia (Ermi ym., 2004, s. 135).

Lapsilta itseltään kysyttäessä pelaaminen näyttäytyy enemmän ajanvietteenä, kuin hyödyllisenä tai haitallisena harrasteena (Salokoski, 2005, s. 74). Kaikki aktiivisestikaan pelaavat eivät välttämättä koe pelaamista harrastukseksi lainkaan (Hakanen ym., 2019, 58–59).

Vaikka pelaaminen on siis monille sosiaalinen harrastus tai ajanviete, vanhemmat jäävät harrastuksesta ulkopuolisiksi suurimmassa osassa tapauksista, erityisesti lasten kasvaessa. 44 % 10–12-vuotiaista lapsista pelaavat mieluiten kavereidensa kanssa, 27 % yksin, 13 % kavereiden kanssa internetin välityksellä, 9 % sisarustensa kanssa, 5 % tuntemattomien samaa peliä pelaavien kanssa ja vain 2 % vanhempiensa kanssa (Suoninen, 2014, s. 39–41). Vaikka vanhemmat eivät olisikaan suosituinta peliseuraa, Lapset ja nuoret pelikulttuurien toimijoina -tutkimushankkeessa kuitenkin monet 10–12-vuotiaat toivoivat voivansa jakaa peliharrastuksensa vanhempiensa kanssa (Ermi ym., 2004, s. 136). Useissa tutkimuksissa on voitu osoittaa, että pelaamiseen käytetyn ajan valvomisen sijaan tärkeää olisi, että vanhemmat osallistuisivat lapsensa pelaamisharrastukseen. Myönteisesti pelaamiseen suhtautuvat vanhemmat pelaavatkin useammin lastensa kanssa yhdessä (Meriläinen, 2020, s. 48–49).

Lasten ja nuorten pelaamisessa tapahtunut muutos kuluneen vuosikymmenen aikana on merkittävä. Siinä missä kymmenen vuotta sitten lapsille ja nuorille oli luontevaa käyttää internetiä kotoa pöytäkoneelta, jo kolmea vuotta myöhemmin useilla oli jo kiinteä internetyhteys puhelimessaan (Noppari, 2014, s. 49). Yhä useammalle internet ei ole pelkästään yhteydenpitoväline, vaan myös paikka, jossa viihtyä (Noppari, 2014, s. 49).

Lasten mediakasvatusta tutkinut Suvi Pennanen luokittelee lasten mediankäytöstä tehdyt tutkimukset kolmeen pääkategoriaan: Mediapsykologiaan, jossa keskitytään median vaikutuksiin; mediakasvatukseen, jossa lapsia suojellaan median haittavaikutuksilta kehittämällä näiden mediataitoja; sekä mediasosiologiaa ja kulttuurintutkimusta yhdistelevään kolmanteen tutkimussuuntaukseen, jossa lapset nähdään aktiivisina toimijoina, joille annetaan oma ääni kertoa mediankäyttönsä merkityksistä median sosiaalisen aspektin huomioiden (2009, s. 185–186). Samankaltainen jako voidaan nähdä lapsiin kohdistuvassa pelitutkimuksenkin, onhan pelaaminenkin media. Tutkimukseni onkin nimenomaan tätä mediasosiologiaa ja kulttuurintutkimusta lähellä olevaa pelitutkimusta, joka keskittyy nimenomaan merkityksiin, joita lapset antavat pelaamiselle arjessaan.

2.4 Oppimispelit

Koulussa digitaaliset pelit esiintyvät usein opetus- eli oppimispelien muodossa. Oppimispelien eduksi nähdään usein erityisesti oppilaiden motivaation kasvu (Kantosalo, 2012, s. 33). Samoin digitaalisten pelien kautta on mahdollista saavuttaa aktiivisempi osallistuminen ja intensiivisempi oppimiskokemus. (Kalmi, Jaskari & Eronen, 2020, s. 2). Pelin muotoon tehty oppimisympäristö ei kuitenkaan automaattisesti motivoi oppilaita, ellei se pysty tarjoamaan peleille ominaista viihtymistä ja elämystä (Mäyrä ym., 2010, s. 343–344).

Erillisten oppimispelien ohella opetusta voi pelillistää myös muutoin. Toimivimmat pelit formaalissa opetuksessa eivät välttämättä ole erillisiä opetuspelejä. Pedagoginen konteksti voi tehdä kaupallisestakin pelistä toimivan opetustilanteessa.

Opetuspeliä valitessa tärkeää oppimisen onnistumiselle on paitsi valita tilanteeseen sopiva peli, myös sopiva ympäristö pelaamiselle ja opettajalle mahdollisuus valvoa pelaamista. (Kantosalo, 2012, s. 35; 37.)

Oppimispelit mielletään helposti peruskoulun kevyemmäksi sisällöksi. Niitä käytetään kuitenkin myös yliopistokursseilla niin oppimisen tehostamiseksi, kuin opiskelijoiden motivoimiseksi (Jaskari ym., 2020, s. 8).

2.5 Pelaamisen hyödyt

Pelien hyödyt eivät toteudu vain oppimispeleissä. Pelien myönteisiä vaikutuksia on alettu tutkia vasta viime vuosina (Mäyrä, 2010, s. 307). Granic ym. kokoavat omassa artikkelissaan aiempia psykologisia tutkimuksia pelien hyvistä puolista monipuolistamaan käsitystä pelien vaikutuksista. Useissa tutkimuksissa on voitu osoittaa, että pelaaminen kehittää kognitiivisia, motivationaalisia, emotionaalisia ja sosiaalisia valmiuksia (2014, s. 66). Pelien terveydellisiä hyötyjä tutkineet Schott ja Hodgetts (2006, s. 311) taas huomioivat erilaisten liikuntapelien motivoivan monia liikkumaan. Pelaaminen tuottaa nautintoa harrastajalleen, eikä pelkästään hedonistisista lähtökohdista, sillä se vastaa myös yksilön psykologisiin tarpeisiin omaehtoisuuden, osaamisen ja yhteenkuuluvuuden suhteen (Tambo-
rinim, Bowman, Eden, Grizzard & Organ, 2010, s. 762).

Esimerkiksi erilaisten ammuskelupelejä pelanneet suoriutuvat keskimääräistä paremmin tarkkaavaisuuden suuntaamista, häiriöiden huomiotta jättämisestä, sekä visuaalisen informaation käsittelyä vaativista tehtävistä, sekä pystyvät suuntaamaan huomionsa useaan kohteeseen yhtä aikaa (Granic ym., 2014, s. 68).

Koulutussosiologian tutkimuskeskus toteutti laajan ICT-taitotestin liki 3000 yläasteella, lukiossa ja ammattikoulussa opiskeleville. Testituloksista selvisi, että pelaamisella on yhteys hyvien tietoteknisten taitojen kanssa, mutta erityisesti aktiivinen konsoli- ja tietokonepelien pelaaminen ennusti hyviä ICT-taitoja paremmin, kuin ajanvietepelien suosiminen. (Kaarakainen, Kivinen & Hutri, 2015, s. 11; 21–22).

Monet pelit myös ehkäisevät niitä haittavaikutuksia, joita pelaamisella sanotaan olevan. Erilaiset tanssipelit ja lisätyn todellisuuden pelit, joissa pelaajien on fyysisesti liikuttava paikasta toiseen voivat innostaa liikkumaan (Höysniemi, 2006, s. 70–71, samoin kuin erilaiset joukkuepelit voivat auttaa yksinäistä löytämään itselleen sosiaalisia viiteryhmiä (Meriläinen, 2020, s. 55).

Pelit opettavat lapsia näkemään älykkyyden ja onnistumisen pikemminkin saavutuksena yrittämisestä ja ponnistelusta, kuin sisäsyntyisestä ominaisuudesta, jota joko on tai ei ole (Granic ym., 2014, s. 68). Useat pelit säättävät vaikeusastettaan pelaajan kykyjen mukaan, jolloin onnistumisen mahdollisuus on pysyvästi pelaajalle saavutettavissa, ja pelaaja pystyy harjoittelemalla ja yrittämällä kehittymään ja saamaan onnistumisen kokemuksia, ja täten ylläpitämään positiivista motivaatiotaan pelaamista kohtaan (Granic ym., 2014, s. 71). Lapsille kohdennetut pelit ovat myös usein suunniteltu viihdyttämisen ohella opettamaan (Meriläinen, 2020, s. 19). Monet englanninkieliset pelit ovat myös kehittäneet pelaajiensa kielitaitoa (Mäyrä ym., 2010, s. 307)

Viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana pelien kehityksessä merkittävin muutos on pelien muuttuminen sosiaalisemmaksi (Granic ym., 2014, s. 73) vaatii pelaajiltaan ryhmässä toimimista pelissä menestyäkseen (Meriläinen, 2020, s. 30). Pelit paitsi kannustavat sosiaaliseen vuorovaikutukseen parempien tulosten aikaansaamiseksi, myös edellyttävät nopeita päätöksiä siitä, keihin kanssa pelaajistaan luottaa (Granic ym., 2014, s. 73). Kokonaisuudessaan pelaaminen on siis usein sosiaalista elämää rikastuttavaa, ja tarjoaa myös ujoille ja sosiaalisten tilanteiden peloista kärsiville identiteetti- ja vertaisryhmän, johon kuulua (Meriläinen, 2020, s. 30; Schott & Hodgess, 2006, s. 313). Sosiaalisten kykyjen on havaittu liittyvän positiivisesti pelien harrastamiseen, vaikka selkeää syy-seuraussuhdetta ei näiden välille voikaan toistaisen tutkimuksen valossa vielä vetää (Mäyrä ym., 2010, s. 308).

Sekä tapaus-verrokkitutkimuksissa, että pidemmissä, samojen pelaajien kehitystä kuvaavissa tutkimuksissa on osoitettu, että edellä mainittuja taitoja voi kehittää pelaamalla oikeantyyppisiä pelejä, olipa aktiivinen pelaaja tai ei, ja peleistä opitut kyvyt siirtyvät myös muihin elämäalueisiin (Granic ym., 2014, s. 68–69). Voidaan siis päätellä, että pelaaminen nimenomaan parantaa näitä kykyjä, eikä

niin, että pelaamisesta innostuvat ne, joilla nämä kyvyt luonnostaan ovat parempia.

2.6 Pelaamisen haitat

Pelaamiseen liittyy myös ikäviä asioita, eikä pelaamisen positiivisia puolia tutkilla pyritä kiistämään negatiivisia vaikutuksia. Esimerkiksi nuorten masennuksella, ahdistuksella, painonnousulla, toiminnanohjausvaikeuksilla, huonommalla koulumenestyksellä, eristäytymisellä, tappeluihin ja riitoihin joutumisella ja unen määrällä on huomattu olevan yhteyttä pelaamiseen (Luhtala, Silvennoinen & Taskinen, 2013, s. 10). Toistaista pelihaittatutkimusta kasvatustieteellisessä väitöskirjassaan *Kohti Pelisivistystä* referoiva Mikko Meriläinen (2020, s. 61) kokoaa yhteen aiemmista tutkimuksista muun elämän laiminlyömisestä syntyvän stressin, yksinäisyyden, masennuksen ja ahdistuksen, sekä heikentyneet sosiaaliset taidot pelaamisen synnyttäminä haittoina. Analysoidessaan syksyllä 2011 Vantaan 5.–9.-luokkalaisille teetetyt anonymisoidun sähköisen kyselyn tuloksia, Meriläinen toteaa erilaisten pelihaittojen alkavan näkyä yli 40 tuntia viikossa pelaavilla, ja tätä ryhmää tarkemmin analysoitaessa huomaa ongelmien yleistyvän erityisesti yli 60 tuntia viikossa pelaavien joukossa (2020, s. 71–72; 76–97). Meriläisen 16–30-vuotiaille toteuttaman kyselytutkimuksen tuloksista käy ilmi selkä- ja hartakipujen kaltaisten fyysisten oireiden olevan yleisempiä, kuin psyykkisten haittojen, kuten painajaisten (2020, s. 100–101).

Pelihaittoista kärsivät pelaavat useammin action-, rooli-, ensimmäisen persoonan ammuntapelejä tai massiivisia monen pelaajan verkkoroolipelejä (Männikkö, 2017, s. 32). Näissä pelityypeissä korostuu usein hahmon kehittäminen ja sillä vuorovaikuttaminen joko pelimaailman tai kanssapelaajien kanssa. Täten pelissä on huomattavasti enemmän koukuttavia elementtejä, kuin vaikkapa yksinkertaisissa kännykkäpeleissä ja pasiansseissa.

Väkivaltapeliin lisäämästä aggressiivisesta käyttäytymisestä ja aggressiivisista tunteista huolestutaan säännöllisesti mediassa (Mäyrä ym. 2010, s. 307). Pelaajien aggressiivisuutta on tutkittu ulkomailloin niin nuorten kuin aikuistenkin parissa, ja joissain aiemmissa tutkimuksissa yhteyttä aggression ja pelaamisen välillä ei

löydy, joissain tutkimuksissa on löydetty pelaamisen kasvattavan vähäisesti aggressiivista käyttäytymistä. (Meriläinen, 2020, s. 62). Pienten lasten kohdalla aggressiivisten pelien pelaamisen on huomattu lisäävän aggressiivisia tunteita ja käytöstä (Mäyrä, ym. 2010, s 307). Aggressioita on katsottu lisäävän enemmän pelaajan sosiaalinen ulossulkeminen, tämän kokemus omista kyvyistään pelaajana, pelaajan ja tämän perheenjäsenten välinen kommunikaatio tai pelin kilpailullinen luonne, kuin pelin väkivaltaisuus (Meriläinen, 2020, s. 63).

Myöhäinen pelaaminen heikentää unenlaatua monella tapaa. Hale ja Guan tarkastelivat kliinisesti aiempia tutkimuksia aiheesta. 90% aihetta käsittelevistä tutkimuksista osoittivat, että pelaaminen joko vähentää unen määrää, tai heikentää sen laatua. Yksiselitteisin syy on siinä, että myöhään pelaamalla ei yksinkertaisesti ehdi nukkua tarpeeksi ennen seuraavan aamun velvollisuuksia. Heti pelaamisen jälkeen ei nukuta. Pelaajalla menee aikaa rauhoittumiseen intensiivisen kokemuksen jälkeen ja kirkkaan monitorin pitäminen päällä nukkumaanmenoon asti heikentää usein myös melatoniinin tuotantoa. (Hale & Guan, 2015, s. 50; 56; Exelmans & Van den Bulck, 2014, s. 195). Aikuisia pelaajia tutkittaessa kävi ilmi, että paljon pelaavat nukkuivat vähemmän, arvioivat unensa laadun heikommaksi, nukahtavat hitaammin, sekä todennäköisemmin käyttivät silloin tällöin nukahtamista edistäviä lääkkeitä, kuten melatoniinia (Exelmans & Van den Bulck, 2014, s. 194). Suomalaista haittatutkimusta pelaamisesta on vielä verrattain vähän ja esimerkiksi aasialaisessa kulttuurissa kasvatuksen erilaisuus voi vaikuttaa tutkimustuloksien hyödynnettävyyteen täällä (Meriläinen, 2020, s. 50; 52).

Vantaalla 5.–9.-luokkalaisille 2011 toteutetussa tutkimuksessa huomattiin, että yli 20 tuntia viikossa pelaavilla pelaaminen siirsi nukkumaanmenoaikaa myöhäisemmäksi, ja tällöin myös muut pelaamisen aiheuttamat haitat alkoivat yleistyä (Meriläinen, 2020, s. 94). Vastaaviin tuloksiin on päästy myös aiemmin suomalaisessa tutkimuksessa, jossa 12–18-vuotiaiden nuorien vastaukset tukivat käsitystä siitä, että intensiivinen tietotekniikan käyttö heikensi unirytmää ja lisäsi heille läöoloajan väsymystä (Punamäki, Wallenius, Nygård, Saarni & Rimpelä, 2007, s. 575)

Käytännössä iso osa pelaamiseen liittyvistä suomalaisissa tutkimuksissa todetuista haitoista on suoraan unihäiriöön ja unenpuutteeseen liittyviä haittoja (Luh-tala, Silvennoinen & Taskinen, 2013, s. 10; vrt. Unettomuus: Käypä hoito -suosi-tus, 2017). Tätä tukee myös Merilaisen tutkimustulos, jossa omasta mielestään liikaa joskus tai usein pelanneilla oli muita pelaajia useammin vaikeuksia nukku-misen suhteen (2020, s. 103). Tästä syystä on tärkeää pohtia, kuinka paljon ja milloin pelataan.

Myös pelaamisen motiivit voivat ennustaa pelaamisesta syntyvien haittojen mää-rää. Tutkittaessa lani- eli lähiverkkotapahtumien pelaajien joukossa pelaamisen motiivien yhteyttä erilaisiin pelihaittoihin, oli eskapistisista syistä pelaavilla huo-mattavasi enemmän erilaisia pelihaittoja, kuin sosiaalisista syistä tai rentoutuak-seen pelaavilla, tai kilpapelaaajilla (Meriläinen, 2020, s. 105). Tärkeää siis on pe-laamisen mahdollisia haittoja pohdittaessa, kauanko, milloin, mitä ja miksi pelaa.

3 Arjen tutkimus

3.1 Arjen rakentuminen

Arkielämä on kaiken perusta, jossa todeksi muuttuvat rakkaus, ystävyys, tarve yhteydenpitoon, sekä leikki, määritteli tunnettu arkielämän tutkija Henri Lefebvre, joka esittää arjen käsitteen syntyminen teollistumisen ja kaupunkieihin muuttamisen aikaan (1991, s. 28; 97). Vaikka arki käsitteenä syntyikin työ- ja perhe-elämän erkaantuessa, pyrkii se samalla kuitenkin yhdistämään näitä elämänalueita koottaessaan ihmisen elämää yhdeksi kokonaisuudeksi (Salmi, 2004, s. 12).

Arjen määrittelemineen tarkasti on hankalaa, vaikka se on koko ajan läsnä. Sitä on määritelty sen vastakohdista käsin ja toisaalta eräänlaisena synonyyminä tavalliselle ja tavanomaiselle (Janhonen-Abruquah, 2010, s. 35). Samoin arkea on määritetty uusintamisena, toimina joita ihminen tekee itsensä ja perheensä ylläpitämiseksi (Salmi, 2004, s. 17). Arjen haasteista on enemmän tietoa, kuin sen iloista, vahvuuksista ja mahdollisuuksista (Rönkä, Malinen & Lämsä, 2009, s. 15), mikä lisää käsitystä arjesta negatiivisena ilmiönä. Arjen tutkimusta on lähestytty rutiinien, käytäntöjen, mielialojen, rytmien ja toimintojen käsitteiden kautta (Korvela & Rönkä, 2014, s. 197).

Yhteiskuntapolitiikan professori Eeva Jokinen (2005, s. 10; 24–26) on määritellyt arkea teoksessaan *Aikuisten arki*, ja toteaa arjen olevan toistoa, rutiineja ja jopa tylsyyttä, jota ei voi kiinnittää vain kotiin, vaan joka on läsnä kaikkialla. Kotitaloustieteessä erityisesti perhettä ja arkea tutkinut Pirjo Korvela on myös huomannut, että arjen määritelmässä usein korostuu toiston käsite (Korvela, 2003, s. 6). Samaa ilmiötä on kuvattu myös syklisyydeksi, kun samat tilanteet ja rutiinit toistuvat päivittäin tai viikoittain (Rönkä, Malinen & Lämsä, 2009, s. 12). Arki rakentuu siis välttämättömistä, sekä vapaaehtoisista toimista, jotka yhdessä järjestelmällisesti toistuvina muodostavat arjen rytmin (Korvela, 2014, s. 319). Sosiologi Minna Salmi on määritellyt arkielämän ”*prosessiksi, jossa ihmiset muokkaavat arkielämän rakenteellisia ehtoja eletyksi elämäksi*” tuoden täten esiin sekä vuorovaikutuksen, toimintakäytännöt, että yhteiskunnalliset rakenteet korostaen samalla

sekä jatkuvuutta että muutosta aikaansaavaa virtausta rakenteiden ja arkielämän tasojen välillä (2004, s. 23).

Niin kuin Salmen määritelmässä, myös kotitaloustieteellisessä tutkimuksessa, arki nähdään prosessiluonteisena tekemisenä (Turkki, 1999, s. 180), sillä kotitalouksilla on nähty olevan erilaisia tehtäviä, joita se arjessaan täyttää (Korvela, 2003, s. 7). Kotitalouden toiminta on väljästi määritelty yläkäsite, jonka sisään Korvelan määrittelee kotitalouksien taloudellisen, teknologisen ja käytännöllisen toiminnan (2003, s. 20). Haverinen ja Saarilahti taas jakavat kotitalouden toiminnan tekniseen, tuottavaan ja inhimillistä vuorovaikutusta korostavaan osaan, jotka arjessa usein sekoittuvat, ja joissa aineellinen ja inhimillinen vuorovaikutus kietoutuvat yhteen (2009, s. 69). He myös huomauttavat, että kotitalouden toiminnan kuvaaminen on hankalaa, vaikka tiedetäänkin, mitä sillä tarkoitetaan (2009, s. 69). Arjen tutkimusta on kritisoitu kiinnostuksesta arjen tutkimuksen menetelmien kehittämiseen arjen jokapäiväisen kuvaamisen sijaan (Rönkä ym., 2009, s. 13)

Arki ei rajoitu vain kotiin ja oman perheen kesken tapahtuvaan, vaan myös töissä eletään arkea (Jokinen, 2005, s. 72). Puhuttaessa nimenomaan siitä osasta arkea, joka tapahtuu kotona oman perheen kesken, voidaan käyttää termiä perhearki. Perhearki on prosessi, jota perheenjäsenet jatkuvasti luovat ja rakentavat ajassa ja paikassa, yhdessä ja erikseen, aineellisessa, henkisessä ja sosiaalisessa ulottuvuudessa (Rönkä & Korvela, 2009, s. 88).

Arjen käsitteen rinnalle on tullut viime vuosina arjenhallinnan käsite. Varsinaisten rutiinien ohella arjenhallintaan kuuluu luottamus siihen, että arkiset prosessit ovat hallinnassa myös vaikeuksien sattuessa (Myllyniemi, 2015, s. 27). Arjen hallinta vaatii yksilöltä sekä halua että mahdollisuutta päätöksentekoon (Turkki, 1999, s. 180).

Arkea voidaan tutkia yksilöiden, kahdenvälisen tai koko perheen vuorovaikutuksen näkökulmasta, tai perheen ja yhteiskunnan välisen vuorovaikutuksen näkökulmasta (Rönkä ym., 2009, s. 14). Arjen tutkimuksesta iso osa käsittelee toimintakäytäntöjä, ajallisuutta, tai tunteita perheympäristössä (Korvela & Rönkä, 2014,

s. 198). Arjen tutkimuksessa ei ole tarkoitus tyypitellä perheitä hyviin ja huonoihin tai löytää keskiarvoja, vaan löytää niitä tekijöitä, jotka tuovat hyvää arkea (Rönkä ym., 2009, s. 14). Arkea on tutkittu mm. videoimalla ja nauhoittamalla sitä, mikä mahdollistaa aineistoon palaamisen lukuisia kertoja, sekä päiväkirjamenetelmällä ja sen sovelluksilla (Korvela & Rönkä, 2014, s. 193).

Arkipäivät muodostuvat perättäisistä, toisiaan seuraavista rutiininomaisista vaiheista, joita kotitaloustieteellisessä tutkimuksessa on nimetty sekvensseiksi (Korvela, 2014, s. 319; Korvela & Tuomi-Gröhn, 2014 s. 15). Samoissa elämäntilanteissa olevilla perheillä on usein samankaltaiset sekvenssirakenteet (Korvela & Tuomi-Gröhn, 2014, s. 15). Mitä enemmän kiinteitä, säännöllisesti toistuvia sekvenssejä arjessa on, sitä tukevampaa arki on. Liiallinen arjen kiinteiden menojen toistuminen voi kuitenkin tehdä arjesta jopa tarpeettoman jäykkää ja joustamatonta. (Korvela & Tuomi-Gröhn, 2014, s. 16).

Korvelan luomassa sekvenssimallissa (kuvio 1) päiväkotikäisen lapsen perheessä arkipäivä kotona koostuu kuudesta sekvenssistä: aamutoimista ennen kotoa lähtemistä, kotiinpaluusta ja kotiin asettumisesta, yhdessä tekemisestä, lasten nukkumaan laittamisesta (2003, s. 43). Sekvenssien sisällä on peräkkäisiä toimintaepisodeja (Korvela, 2003, s. 44). Iltapäivän sekvenssien väliin jäävät lyhyet siirtymävaiheet, joissa edellisen ja seuraavan sekvenssin toimintoja suoritetaan päällekkäisesti, siirtymä alkaa ensimmäisen perheenjäsenen alkaessa tekemään seuraavaan sekvenssiin liittyviä tekoja (Korvela, 2003, s. 57; Korvela & Kaartti, 2014, s. 171).



Kuvio 1. Yhden päivän sekvenssimalli Korvelan (2003, s. 43) mukaan.

Sekvenssistä toiseen siirtymiseen kuuluu usein perheenjäsenten tekojen yhteensovittamista. Mikäli sekvenssistä toiseen siirtyminen on hidasta, tai sekvenssit puuttuvat kokonaan päivästä, päivän säännöllinen rytmi ei toistu ja arkea on vai-

keampi rytmittää. Tällaista ilmiötä kutsutaan ajelehtivaksi arjeksi ja se voi aiheuttaa haasteita perheelle. Perheiden arjen rutiineja ja rakennetta vahvistamalla on onnistuttu sujuvoittamaan asiakasperheiden arkea perhetyössä. (Sekki & Korvela, 2014, s. 212).

3.2 Koululaisen arki

Kyrönlampi (2014, s. 291) on tutkiessaan alakouluikäisten lasten arjen rakentamista määritellyt koulua käyvän lapsen arjen jakautuvan aamuun, koulupäivään, iltapäivään ja iltaan. Merkittävä muutos päiväkotiin verrattuna tulee lapsella viimeistään kolmannella luokalla, kun koulun velvollisuus iltapäiväkerhon järjestämiseen loppuu (Perusopetuslaki 21.12.1998/628 48b §.) ja lapsi saapuu kotiin usein ennen vanhempiaan.

Alle kymmenvuotiaista koululaisista kaksi kolmasosaa vietti yleensä iltapäivänsä yksin, kavereiden tai sisarustensa seurassa (Lammi-Taskula, 2004, s. 59). Lapsella on tällöin käytettävissään omaa aikaa joko yksin tai vertaisryhmässään. Tämä on aikaa, jolloin lapset usein tekevät läksynsä, sekä pelaavat tietokoneella (Kyrönlampi, 2014, s. 300).

Usein vanhempia huolestuttaa lasten yksin viettämää aika ja mahdollinen yksinäisyys erityisesti pienillä koululaisilla (Lammi-Taskula, 2004, s. 60–62; Kauko, 2012, s. 228). Lapsia haastateltaessa he kuitenkin itse kokivat itsensä itsenäisiksi toimijoiksi, eikä yksinolosta seurannut automaattisesti yksinäisyyden tuntemuksia (Kauko, 2012, s. 228). Lapsilta itseltään kysyttäessä lasten iltapäivätunnit täytyvät kavereista ja yksin olemisesta, monenlaisesta tekemisestä, sekä kotoa, että sen läheisyydessä ja myös tekemisen puutteesta johtuvasta pitkästymisestä (Strandell & Forsberg, 2005, s. 610).

Lapsen näkökulmasta hyvä arki on positiivinen kokemus itsestään toimijana arjen ajallisten toimintojen ja sosiaalisten suhteiden verkostossa (Lindfors, 2011, s. 32). Aikuisten asiasta käymä julkinen keskustelu ja lapsille tehdyt haastattelut antavat siis keskenään hyvin erilaisen kuvan niiden tuntien merkityksestä lapsen arjessa, kun vanhemmat ovat vielä töissä (Strandell & Forsberg, 2005).

Sekvenssimallin kautta ajateltuna kouluikäisillä lapsilla on oma kotiinpaluun ja oman ajan sekvenssinsä ennen muun perheen kotiinpaluuta. Tämä sekvenssi päättyy muiden saapuessa kotiin.

3.3 Vapaa-aika ja harrastaminen

Arkeen mahtuu paitsi kotitöitä ja velvollisuuksia, myös jokaisen omaa aikaa, vapaa-aikaa. Käytössä oleva vapaa-aika vaihtelee paljon yksilöiden välillä. Säännöllisesti kodin ulkopuolella tapahtuvat harrastukset lasketaan lapsilla vapaa-ajaksi, vaikka usein lapset kaipaavatkin nimenomaan enemmän vapaata ja rentouttavaa vapaa-aikaa kilpailu- tai suorituskeskeisten harrastusten rinnalle (Lindfors, 2011 s. 19; 28). Harrastus on kuitenkin itse valittu, joten vaikka harrastuskerran sisältö onkin strukturoitu, on harrastaminen kuitenkin vapaaehtoista (Metsämuuronen, 1995, s. 17).

Harrastuksia ja omaehtoista oppimista väitöskirjassaan tutkinut Metsämuuronen pitää perinteisesti harrastusta määrittelevinä käsitteinä vapautta, vapaa-aikaa ja aktiivisuutta, joista viimeinen pitää sisällään paitsi konkreettisen toiminnan, myös harrastukseen liittyvät suunnitelmat ja muut ajatukset. Hän kuitenkin muistuttaa, että harrastuksen voi määritellä myös määrätietoiseksi ja jatkuvaksi tai toistuvaksi energian suuntaamiseksi tiettyä asiaa kohtaan. (1995, s. 19–20).

Määritelmien moninaisuuden huolioiden on ymmärrettävää, että osa lapsista ja nuorista näkevät pelaamisen enemmän ajanvietteenä kuin harrastuksena. Vaikka pelaamiseen kulutetaan aikaa, se ei välttämättä kuitenkaan istu ajatuksen perinteisestä harrastuksesta, johon mennään aina tiettyyn aikaan ennalta sovittuun paikkaan harrastamaan saman joukkion kanssa, kuten vaikkapa joissain liikunta- tai musiikkiharrastuksissa. Ja toisaalta pelaamiseen liittyvää suunnittelua ja vaikkapa alan julkaisujen tai verkkosivujen lukemista tai aiheesta keskustelua ei välttämättä nähdä harrastamiseksi sitäkään.

3.4 Arjen poikkeustilanteet COVID-19-pandemian aikaan

Sekvenssit muodostavat perheen arjen perusrakenteen, joka murtuu, mikäli joku vaiheista ei toteudukaan (Korvela, 2003, s. 55). COVID-19-pandemian vuoksi peruskoululaiset olivat etäkoulussa 18.3–13.5.2020 (Valtioneuvoston asetus OKM/2020/16; kts myös Valtioneuvoston asetus OKM/2020/18). Täten voidaan katsoa, että vaikka oppilaat opiskelevatkin päivittäin, kouluun lähteminen ja sieltä palaaminen ja kotiin asettuminen puuttuvat rutiineista, eli koululaisten arjen perusrakenne on muuttunut.

Samoin koulupäivän aikainen rakenne muuttui sekin. Koulussa välitunnit ulkona helpottavat keskittymistä kouluaskareisiin (POPS, 2014, s. 43; Pellegrini, 1995, s. 38–39). Etäkoulussa oppilas saattoi pysyä sisällä koko päivän, mikä omalta osaltaan voi vaikuttaa keskittymiskykyyn ja mielialaan ja siten arjen sujuvuuteen.

Myös Maailman Terveysjärjestön ohjeistuksessa mielenterveydestä huolehtimisessa koronapandemian aikaan huomioidaan säännöllisen päivärytmin ja rutiinien tärkeys lapsen turvallisuudentunteelle (W.H.O., 2020, s. 4). Tilannetta, jossa arjen säännöllinen, ankkuroitu rakenne ja rytmi ovat hukassa, kutsutaan kotitaloustutkimuksessa ajelehtivaksi arjeksi (Sekki & Korvela, 2014, s. 212). Etäkoulun aiheuttamien muutosten myötä voidaan ajatella, että useissa kodeissa aiemmin ankkuroitu arki on lähtenyt tai vaarassa lähteä ajelehtimaan uudessa tilanteessa, mikäli perheenjäsenet eivät pysty mukautumaan muutoksiin.

Laajoja tutkimuksia etäkoulujen vaikutuksesta oppilaiden arkeen ja hyvinvointiin ei juurikaan ole. Tämä on ymmärrettävää, sillä näin laajaa etäkouluihin siirtymistä ei ole aiemmin tapahtunut, eli tutkimus etäkouluista itsessäänkin on vähäistä. Kotikouluja on tutkittu Suomessa ja ulkomailla enemmän, mutta koska kotikoulun käyminen ei rajoita kuitenkaan lapsen sosiaalista elämää kouluajan ulkopuolella samalla tavoin kuin kevään 2020 eristäytyminen, ei kotikouluista saatujen tutkimustulosten voida katsoa olevan yleistettävissä etäkoulutilanteeseen.

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Alkuperäinen suunnitelmani oli tutkia digitaalista pelaamista ja miten viidesluokkalaiset käsittävät sen merkityksen arjessaan. Koululaisten siirryttyä etäkouluun, muuttui koululaisten arki luonnollisestikin paljon, jonka huomioin tutkimuksessani. Tässä tutkimuksessa tutkimustehtävänä on kuvata, analysoida ja tulkita, mitä merkityksiä viidesluokkalaiset pelaamiselle antavat ja miten se on muuttunut COVID-19-pandemian aikana. Tutkimukseni haastateltavat ovat alakoulun 5.-luokkalaisia oppilaita, jotka pelaavat tietokoneella tai kännykällä päivittäin vähintään tunnin. Tutkimuskysymykseni, joilla pyrin ilmiötä selvittämään, ovat:

- 1. Millaisia merkityksiä oppilaat antavat pelaamiselle etäkouluarjessaan?**
- 2. Miten oppilaat kuvaavat muutosta pelaamisessaan suhteessa aiempaan?**

Tutkimus toteutetaan päiväkirjana ja teemahaastatteluna. Haastateltavat merkitsevät kahden päivän ajan pelaamisensa päiväkirjalomakkeelle (Liite 4), jonka pohjalta heidän kanssa keskustellaan teemahaastattelurungon (Liite 5) teemoista.

5 Tutkimuksen toteutus

Tutkimus toteutettiin niin, että oppilaat täyttivät kahden päivän ajan päiväkirjaa pelaamisestaan, ja sen jälkeen vielä haastattelin heitä tuo päiväkirja apunani. Haastateltavat ovat kaikki saman Uudellamaalla sijaitsevan kaupungin kaupunginosasta, sillä näin pienellä aineistolla halusin vähentää taustan aiheuttamia muutoksia. Tutkimukseen osallistuneet löytyivät tuttavani lapsen urheiluharrastuksen kautta. Kukaan haastatelluista ei ole minulle entuudestaan tuttu.

Laadullinen tutkimus keskittyy valitsemaan aineistosta kiinnostavan aiheen, ke-
räämään tähän teemaan liittyvät argumentit, ja joko luokittelemaan, teemoittele-
maan tai tyypittelemään nämä aineiston palaset (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.
104). Aineistolähtöisessä analyysissä nämä teemat ja luokat nousevat aineis-
tosta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 133). Pelaamisen merkityksiä etäkouluarjes-
saan käsittelevää kysymystä käsittelen aineistolähtöisesti fenomenografisen tut-
kimussuuntauksen mukaan.

5.1 Fenomenografia

Fenomenografia tutkii ihmisten käsityksiä ja kokemuksia arkipäiväisistä ilmiöistä ja tavoista ymmärtää, kuvailla, analysoida ja järjestää niitä (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 162-163; Niikko, 2003, s.7). Taustaoletustensa perusteella konstruktivis-
mia ja fenomenologiaa muistuttava fenomenografia on tutkimusprosessia oh-
jaava tutkimussuuntaus, ei pelkästään analyysimenetelmä (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 163), jollaisena sitä on usein kuitenkin pidetty (Niikko, 2003, s. 7).

5.1.1 Fenomenografian lähtökohdat

Alan perustajana ja termin käyttöönottajana pidetään Göteborgin yliopistossa tut-
kimusta tehnyttä Ference Martonia, joka 1970-luvulla tutki yliopisto-opiskelijoiden
erilaisia käsityksiä oppimisesta (Niikko, 2003, s. 10). Martonin mukaan on ole-
massa ajassa ja paikassa rajallinen määrä tapoja, joilla ihmiset kokevat, käsittä-
vät ja ymmärtävät tiettyä ilmiötä. (Marton & Booth, 1997, s. 126). Alussa tutki-
mukset keskittyivät oppimisen eri puoliin sekä opettajan ja oppilaiden ymmärryk-
siin opetettavista käsitteistä (Niikko, 2003, s. 10–11), sekä tiedon rakentumisesta
eri tieteenaloilla (Ahonen, 1994, s. 115), mutta sittemmin tutkimusta on tehty laa-
jemminkin mm. kasvatustieteissä ja terveys- ja hoitotieteissä. (Paloniemi &

Huusko, 2009, s. 120). Fenomenografista tutkimusta on tehty paljon Pohjoismaissa, Isossa Britanniassa ja Australiassa, sen sijaan Yhdysvalloissa sitä ei juurikaan käytetä (Ahonen, 1994, s. 115; Huusko & Paloniemi, 2006, s. 163).

Fenomenografia on ottanut vaikutteita Piaget'n lapsen ajattelun kehittymisen teorioista, hahmopsykologiasta, sekä venäläisen psykologian traditiosta, sekä fenomenologiasta, mutta kuitenkin sanoutunut irti näiden yhtä, yhteistä totuutta etsivistä piirteistä (Häkkinen, 1996, s. 6–12). Piaget'n tutkimukset erilaisista tavoista, joilla lapset katselevat ympäröivää maailmaa kuvasi samalla tavalla lasten kokemusta kuin fenomenografia (Häkkinen, 1996, s. 7). Hahmopsykologiasta ja venäläisen psykologian traditiosta omaksuttiin uuden tiedon omaksumisprosessi, jossa tieto konstruoidaan toistaisen tiedon päälle, ja jo olemassa oleva tieto määrittää sen, miten uusi tieto vastaanotetaan ja koetaan. (Häkkinen, 1996, s. 8–10). Fenomenologiassa ihmisen ja ympäristön suhde nähdään fenomenografian tapaan non-dualistisena; todellinen ja koettu maailma eivät ole erillisiä, vaan koettu maailma on osa todellista maailmaa (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 164). Erona kaikkiin edellä mainittuihin tutkimuksen traditioihin fenomenografia ei kuitenkaan pyri yhteen totuuteen, joka löytyy yksilöiden totuuksia yhdistelemällä, vaan löytämään erilaiset tavat, joilla ihmiset samaa ilmiötä hahmottavat. (Häkkinen, 1996, s. 6–12; Huusko & Paloniemi, 2006, s. 164).

Maailmaa ei voida kuvata huomioimatta kuvailijoiden ja kuvausten vaikutusta siihen (Marton & Booth, 1997, s. 113). Todellisuuden subjektiivista tulkintaa ja tutkijan ja tutkimuskohteen vuorovaikutuksellista suhdetta kuvataan Martonin käyttönottamilla ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmien käsitteillä, jossa ensimmäinen aste viittaa maailman kuvaamiseen sellaisena kuin se on, eräänlaisena lopullisena totuutena maailmasta ja toinen aste kuvaa todellisuutta sellaisena, kuin tietty joukko ihmisiä sen käsittää (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 165; Häkkinen, 1996, s. 32). On kyseenalaista, voidaanko maailmasta saada täydellistä kuvaa sellaisena kuin se on, josta syystä fenomenografia ei siihen edes pyri, vaan keskittyy ihmisten omin kokemuksiin, jotka ovat totta tutkimuksen kohteille (Niikko, 2003, s. 25).

Fenomenografisessa tutkimuksessa ei siis tehdä todellisuutta koskevia väitelauseita, vaan tarkoituksena on kuvata ihmisten käsityksiä todellisuuden ilmiöistä

(Huusko & Paloniemi, 2006, s. 165, Häkkinen, 1996, s. 30) ja sen avulla on tarkoitus löytää ja kuvata tätä ajattelutapojen eli käsitysten erilaisuutta (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 163). Tällä vuosisadalla fenomenografinen tutkimus on liikunut teoreettisempaan suuntaan nk. variaatioteorian muodossa, jossa keskitytään oppimisen ja tietoisuuden perusteiden ymmärtämiseen (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 163).

5.1.2 Käsitys fenomenografiassa

Fenomenografisen tutkimus pyrkii siis löytämään ja järjestelemään jaettuja ajattelutapoja, ja keskeinen tekijä tässä tiedon kuvaamisessa on käsitys (Niikko, 2003, s. 27). Käsitys tarkoittaa kokemuksen ja ajattelun avulla käsiteltävästä asiasta tai ilmiöstä luotua kuvaa (Ahonen, 1994, s. 117). Fenomenografiassa käsitykset ovat merkityksenantoprosesseja, mielipiteitä syvempiä ja laajempia merkityksiä. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 164).

Lähtökohtana on, että voidaan luoda olettaamus yleisestä käsitysten joukosta tietyssä kontekstissa, keskiössä eivät ole kokemuksiaan käsittelevät yksilöt, vaan käsitykset. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 165; Häkkinen, 1996, s. 23). Käsitysten todenmukaisuudella ei ole merkitystä (Niikko, 1994, s. 26).

Käsitteet muodostuvat aina entisten käsitysten pohjalle, eli ne ovat konstruktivistista toimintaa (Häkkinen, 1996, s. 23), ja harvoin täydellisessä muodossaan ilmaistuja (Niikko, 2003, s. 27). Yksilön kokemustausta vaikuttaa hänen käsitykseensä, ja vastaavasti erilainen konteksti voi muuttaa samankin yksilön käsitystä aiheesta (Häkkinen, 1996, s. 23), joten yksilöön kiinnittyminen fenomenografiassa tutkimuksessa ei olisi perusteltua.

Yksilöt suhteuttavat osakokonaisuuksia toisiinsa ja muodostavat näin ilmiöstä kukin oman kokonaiskäsityksensä. Mikä on kokonaisuus yhdelle vastaajalle, voi olla osa toiselle. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 165) Käsitykset ilmaistaan tutkimuksessa kielellisesti, ja näiden ilmaisujen tulkitseminen käsityksiksi on tutkijan tehtävä (Häkkinen, 1996, s. 29).

Käsityksissä keskeistä ovat Mikä? ja Miten? -näkökulmat. Mikä-näkökulmalla viitataan ajattelun rajattuun kohteeseen ja keskeistä siinä on sisällön tulkinta, yksi-

lön käsitys aiheesta (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 164). Miten-näkökulmalla viitataan ajatteluprosesseihin. Tätä kutsutaan rakenneulottuvuudeksi. Miten näemme ilmiön määrittelee myös mitä näemme ja siten rajoittaa mikä-näkökulmaa. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 164) Miksi-näkökulmaa fenomenografiassa ei ole. Tutkimuksen ei ole tarkoitus selvittää, miksi ihmisillä on tietynlaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. (Niikko, 2003, s. 27)

Aineisto kerätään avoimin kysymyksin, jotta erilaisen käsitykset voivat nousta esille aineistosta (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 164) ja haastateltava voi vastata ilmiöön omasta viitekehyksestään painottaen itselleen merkityksellistä sisältöä (Niikko, 2003, s. 33). Kysymykset vaikuttavat vastauksen kontekstiin (Häkkinen, 1996, s. 29), joten ne on syytä suunnitella huolella ja huomioida aineistoa analysoitaessa.

5.1.3 Fenomenografia analyysimenetelmänä

Fenomenografisessa tutkimuksessa käytetään erilaisia kirjalliseen muotoon tuotettuja empiirisiä aineistoja, kuten teemahaastatteluja yksilöille tai ryhmälle, kirjoitelmia, kyselyitä, tai näiden yhdistelmiä. Lisäksi voidaan käyttää myös havainnointia ja piirroksia (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 163–166), mutta pääpaino on kielellisillä ilmaisuilla (Häkkinen, 1996, s. 28). Yleisin aineistotyyppi on avoin yksilöhaastattelu, jossa kysymykset eivät ole tarkkarajaisia, mutta rakentuvat tutkimusongelmien ja niiden pohdintojen perusteella (Niikko, 2003, s. 31). Tärkeää on aktiivisesti kuunteleva tutkija, joka kysymyksin syventää vastauksia (Ahonen, 1994, s. 137)

Fenomenografia on aineistolähtöinen lähestymistapa, eli kategorisointi tehdään aineiston pohjalta, taustateoria ei ohjaa luokittelurunkojen ja siitä johdettujen oletusten testaamista, vaan tulkinta tehdään vuorovaikutuksessa aineiston kanssa. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 166).

Tutkijan on kuitenkin mahdotonta lähestyä aineistoaan ilman ennakko-odotuksia (Salo, 2015, s. 172). Tutkijan perehtyneisyydestä johtuvien ennakkokäsitysten tiedostaminen ja avoimuus uusille käsityksille on tärkeää huomioida tutkimuksen kaikissa vaiheissa (Ahonen, 1994, s. 123). Teoreettinen perehtyneisyys antaa

valmiuksia suunnata ja toteuttaa aineiston hankintaa, varsinainen teorianmuodostus tapahtuu kuitenkin tutkimusprosessin aikana. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 166).

Tutkimus lähtee liikkeelle tutkijan mielenkiinnosta asiaan tai käsitteeseen, josta esiintyy erilaisia käsityksiä. Tämän jälkeen hän perehtyy aiheen teoriaan ja sitten haastattelee henkilöitä näiden erilaisista käsityksistä asiasta (Ahonen, 1994, s. 115).

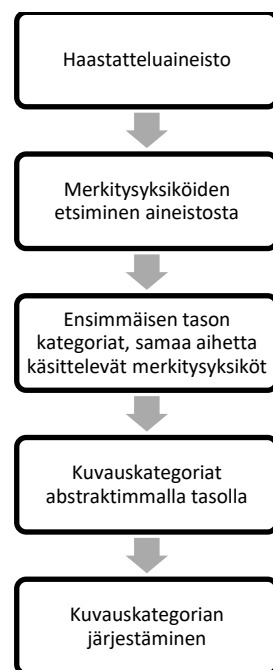
Fenomenografinen analyysi noudattaa kvalitatiivisen tutkimuksen yleispiirteitä sikäli, että refleктоiva analyysi jatkuu koko aineiston keruuajan, ja systemaattisuudesta huolimatta ei ole jäykkä. Vaikka aineisto pilkotaan osiin analyysia varten, eivät osat silti kadota kokonaisuuden ideaa, ja osat luokitellaan järjestelmällisesti vertailtavaksi systeemiksi. (Niikko, 2003, s.32–33)

Tutkimusaineistoa analysoitaessa ensin etsitään merkitysyksiköt, tarkoituksena ei ole löytää yksittäisiä sanoja tai lauseita, vaan ajatukselliset kokonaisuudet, kokemussyksiköt, jotka ovat tutkimuskysymyksen ongelmanasettelun kannalta olennaisia (Marton & Booth, 1997, s. 111; Huusko & Paloniemi, 2006, s. 166–167; Häkkinen, 1996, s. 28; 41), ja joskus analyysiyksikkö voi olla jopa kokonainen puheenvuoro tai haastattelu (Niikko, 2003, s. 33). Tutkija kysyy aineistolta "Mistä näkökulmasta ilmaisu on tuotettu?" löytääkseen merkitysyksikköjä, joiden pohjalta kuvauskategoriat muodostetaan (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 166–167; Häkkinen, 1996, s. 41). Analyysi on jatkuvaa haastatteluaineiston lukemisen, kategorioiden muodostamisen ja reflektoinnin kehää ja samaa ilmiötä voidaan kuvailla kielellisesti erilaisin käsittein ja toisaalta eri ilmiöitä hyvinkin samankaltaisin käsittein (Häkkinen, 1996, s.41; Niikko, 2003, s. 34). Olennaista ei ole, moniko haastateltavista mainitsee jonkun asian, vaan että kaikki yksittäisetkin erilaiset näkökulmat tulevat huomioiduiksi analyysissä (Marton & Booth, 1997, s. 111; 125).

Seuraavassa vaiheessa ryhmitellään merkitysyksiköt konkreettisiksi kategorioiksi vertailemalla merkitysyksikköjä koko aineiston merkitysten joukkoon. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 167-168; Häkkinen, 1996, s. 42). Analyysissa keskeistä on eroavaisuuksien ja yhtäläisyyksien etsiminen aineiston merkitysten joukosta, sillä

kategorioiden teoreettiset piirteet alkavat hahmottua vertailun myötä (Häkkinen, 1996, s. 42–43)

Tärkeä ja nimenomaan fenomenografialle erityinen vaihe on viimeinen vaihe. Siinä kategoriayksiköt ryhmitellään abstraktimmiksi käsitteiksi ja etsitään kriteerit, erityispiirteet ja suhteet jokaiselle kategorialle ja selkeät erot niiden välille, sekä empiirisesti liitetään kategoriat suorien lainausten avulla aineistoon (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 168–169). Kategorioiden tulisi peilata ilmiötä mahdollisimman hyvin nimenomaan tutkimusongelman näkökulmasta (Häkkinen, 1996, s. 43) Kuvauskategorioiden on voitava rakentaa graafisesti esitettävä horisontaalinen, vertikaalinen tai hierarkkinen kuvauskategoriajärjestelmä (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 168–169, Häkkinen, 1996 s. 35). Koska kuvauskategoriat ovat tutkijan löytämiä, on mahdollista, että toinen tutkija päätyisi samasta aineistosta erilaisiin kuvauskategorioiden (Niikko, 2003, s. 40)



Kuvio 2. Aineiston käsittely fenomenografiassa.

Oheisessa kuviossa (kuvio 2) on esitelty siis kiteyttäen fenomenografinen tutkimusprosessi. Tutkimuksen päätulos ovat kategoriat tai niiden kuvausalue. Kategoriat eivät esitä yksittäisen ihmisen ajatuksia vaan erilaisia ajattelutapoja

yleensä. Käsitykset voivat olla kategorian sisällä keskenään ristiriitaisia tai toisi-
aan tukevia, myös vastakkaisia. Myös yksittäisen vastaajan käsitykset voivat
vaihdella. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 169).

5.2 Teemahaastattelu

Teemahaastattelu on tutkijan aloitteesta ja ehdoilla tapahtuva keskustelu, jonka
aihepiirit on etukäteen määriteltä, mutta järjestystä niiden läpikäymiselle ei (Es-
kola & Vastamäki, 2001, s. 26–28). Lähtökohtana on, että kaikki haastateltavat
ovat kokeneet jonkun tilanteen tai asian, ja haastattelussa käsitellään heidän ko-
kemustaan (Hirsjärvi & Hurme, 2015, s. 47). Tarkkoja kysymyksiä tai eri alatee-
mojen käsittelyn laajuutta ei ole etukäteen päätetty (Eskola & Vastamäki, 2001,
s. 28). Tässä teemahaastattelu eroaa muista puolistrukturoiduista haastattelu-
menetelmistä, joissa on etukäteen suunnitellut kysymykset, joiden esittämisjär-
jestys tai sanamuoto saattavat vaihdella (Hirsjärvi & Hurme, 2015, s. 47–48).

Teemahaastattelussa haastattelija pyrkii saamaan haastateltavan tietoiseksi tut-
kittavasta ilmiöstä ja kuvailemaan käsityksiään siitä (Hirsjärvi & Hurme, 2015, s.
168–169). Teemahaastatteluun valmistautuva tutkija laatii kysymyksistään tee-
marungon, jossa tutkimuskysymykset on jaettu pääteemoihin ja niiden alle apu-
kysymyksiksi (Honkatukia, 2018, s. 157). Haastattelurungon suunnittelu on tär-
keää haastattelun sujumiseksi (Honkatukia, 2018, s. 157)

Yleisen tason tai epätarkat kysymykset tuottavat helposti yleisempiä ja stereo-
tyyppisempiä vastauksia, eli kysymykset kannattaa kohdentaa tarkasti, ja tutkijan
tulee perehtyä aiheeseen huolella etukäteen (Honkatukia, 2018, s. 157). Tästä
syystä haastateltavat oppilaat täyttivät edellisellä viikolla kahtena päivänä päivä-
kirjaansa, milloin ja mitä he pelasivat päivän aikana. Tämä pelipäiväkirjat toimivat
haastatteluissa pohjana konkretisoimaan kysymyksiä nimenomaan tälle haasta-
teltavalle.

5.3 Lasten haastattelu

Lasten haastattelutilanteessa valtarakennelmat haastateltavan ja haastattelijan
välillä ovat selkeästi läsnä (Helavirta, 2007, s. 631–632). Hyvänä puolena lapset

ovat tottuneet tilanteisiin, joissa aikuiset kyselevät heiltä tietoja, ja tutkimus voi näyttäytyä heille luonnollisena tilanteena, mutta toisaalta se voi myös vaikuttaa siihen, että lapset vastaavat niin kuin olettavat tutkimuksen tekijän haluavan heidän vastaavan (Alasuutari, 2005, s. 152–153). Tutkijan on siis valittava roolinsa haastattelutilanteessa tietoisesti. Hän voi keskusteluun osallistumalla tai haastateltavan vastauksia kommentoimalla joko kannustaa tai viedä intoa haastateltavilta esittää joitain näkökulmia (Honkatukia, 2018, s. 162). Järkytyksen näyttämistä on myös syytä välttää (Hirsjärvi & Hurme, 2015, s. 131).

Usein erityisesti pienempiä lapsia haastatellaan ryhmähaastatteluin turhan jännityksen vähentämiseksi (Helavirta, 2007, s. 631). Hieman vanhempia lapsia haastateltaessa ryhmähaastattelu ei välttämättä tunnu kaikille haastateltaville turvalliselta tilalta jakaa henkilökohtaisia kokemuksiaan (Honkatukia, 2018, s. 155). Ryhmätilanteessa on myös mahdollista, että ujommat eivät saa suun vuoroa, tai mikäli aihe on henkilökohtaisempi, ei ryhmän kuullen haluta tai uskalleta puhua asiasta (Helavirta, 2007, s. 632). Yksilöhaastatteluissa kerrotaan enemmän yksilön subjektiivisesta kokemuksesta, kun ryhmähaastattelussa haastateltavat konstruoivat yhteisiä merkityksiä käsiteltävälle asialle (Honkatukia, 2018, s. 155). Koska pelaamiseen ja siihen käytettävissä olevaan aikaan liittyvät käytännöt ovat perheissä vaihtelevia, ja niistä puhuminen ryhmässä voi tuntua ikävältä, eikä tutkimukseni käsittele yhdessä tuotettua tietoa, katsoin että on perusteltua suorittaa haastattelut yksilöhaastatteluina.

Tutkimuksessa on tärkeää kertoa haastateltavalle selkeästi, mikä tutkijan rooli on ja mihin haastattelumateriaalia käytetään, jotta lapsi ei suotta pelkää järjestävänsä itselleen tai muille ongelmia sanomisillaan (Alasuutari, 2005, s.148). Kouluikäisiä lapsia haastateltaessa kannattaa kysymyksiä usein pehmentää ja välttää semmoista kysymyksenasettelua, joka viittaisi lapsen tehneen jotain kielteistä, tarvittaessa kysymyksiin voi antaa vastausvaihtoehtoja (Hirsjärvi & Hurme, 2015, s. 131). Jotta tutkimukseen osallistujat saavat äänensä kuuluviin, on haastattelijan tärkeää asettua empaattiseksi kuuntelijaksi, ja jossain määrin antaa tilanteen viedä ymmärtääkseen, mitä haastateltava haluaa aiheesta kertoa (Honkatukia, 2018, s. 161). Lapset myös muistavat hyvin, mistä haastattelussa on jo keskusteltu (Hirsjärvi & Hurme, 2015, s. 131), siksi on tärkeää olla toistamatta

sellaisia kysymyksiä, joihin on luontevasti vastattu jo aiemmin keskustelun aikana.

5.3.1 Lasten haastattelu poikkeusolosuhteissa

COVID-19:n tyyppistä koko kansan kattavaa poikkeusolosuhdetta ei Suomessa ole toisen maailmansodan jälkeen ollut, ja 75 vuotta sitten sekä maailma, että tutkimustraditiot ovat olleet niin erilaisia, että suoria lähteitä ja ohjeita siihen, mitä erikseen huomioida lapsia poikkeuslain haastattellessa, ei ole. Samoin se, kuinka vakavasti kukin reagoi suuriin uhkiin ja vastoinkäymisiin, on yksilöllistä (Cicchetti, 2010, s. 145). Olen pyrkinyt lähestymään tilannetta tutustumalla sellaisiin tutkimuksiin ja eettisiin pohdintoihin, joita on tehty erilaisissa kriisitilanteissa elävien lasten tutkimisesta. Vaikka on mahdollista, etteivät lapset reagoi tilanteeseen kriisinä, ei kriisin mahdollisuuden huomiointi vaikeuta tutkimusta, vaan tarjoaa hienemmän työkaluja tutkijalle huomioitavaksi tutkimushaastatteluja järjestäessään.

Tutkimus voi siis vaatia erityisen sensitiivistä otetta joko haastattelunaiheen sensitiivisyyden tai haastateltavien joukon haavoittuvuuden vuoksi (Luomanen & Nikander, 2017, s. 290). Poikkeuslain mukaisista olosuhteista johtunut etäkoulu muutti merkittävässä määrin haastateltavien arkea lisäten siihen äkillisesti ja ennakoimatta muutosta ja epävarmuutta, mistä syystä kenen tahansa elämässä voi sillä hetkellä olla kriisitilanne.

Kriisin käsittely etenee epälineaarisesti alun šokista reaktio- ja käsittelyvaiheiden kautta uudelleensuuntautumisen vaiheeseen. Prosessi on yksilöllinen ja käsittelyvaihe saattaa vaikuttaa niin halukkuuteen vastata, kuin selkeyteen vastauksissa (Aho & Paavilainen, 2017, s. 365). Kriisitilanteissa on tärkeää huomioida, ettei tutkimus saisi kuormittaa lisää jo kuormittavissa oloissa eläviä (Aho & Paavilainen, 2017, s. 336). Sama huoli on toistuvasti noussut esiin myös mm. lastensuojelun asiakkaita tutkittaessa (Helavirta, 2007, s. 630).

Tutkimushaastattelun tilaa sovittaessa tilan tuttuutta ja turvallisuutta on korostettu niin lasten (Helavirta, 2007, 634) kuin kriisitilanteessa (Aho & Paavilainen, 2017,

s. 366) olevien haastatteluissa. Koska haastattelut toteutettiin internetin yli, oli haastateltavilla mahdollisuus olla haastattelun aikaan kotonaan. Haastattelut toteutettiin niin, että ellei lapsi erityisesti toivonut, eivät vanhemmat olleet samassa huoneessa haastattelun aikana.

Vaikka usein omien kokemusten jakaminen onkin terapeutista puhujalle, on tutkijan kuitenkin pyrittävä säätelemään suhdettaan tutkittaviin niin, että tutkimuspainotteisuus säilyy läpi tutkimuksen (Aho & Paavilainen, 2017, s. 366). Teema-haastattelussa aihe vaikuttaa, kannattaako heti mennä heti asiaan, vaan luoda ensin miellyttävämpi ja luottamuksellisempi ilmapiiri (Eskola & Vastamäki, 2001, s. 32). Tästä syystä aluksi kysyinkin haastateltavilta laajemmin kotona opiskelun sujumisesta ja muutoin uudesta elämäntilanteesta, vaikkei se varsinaisesti aineiston kannalta merkityksellistä ollutkaan, ja tutkittavat olivat tietoisia tutkimuksen aiheesta. Vaikka tunnelma mielestäni kevenikin, tämä johti siihen, että haastateltavat saattoivat palata myöhemmässä vaiheessa haastattelua selittämään jostain tutkimukseen liittymättömästä aiheesta, jota sivusimme haastattelun alussa. Ohjasin lapsen takaisin aiheeseen kiirehtimättä. Olen kuitenkin litteroidessa ja aineistoa analysoidessani jättänyt analysoimatta keskustelun kohtia, jotka käsittelevät muuta, kuin tutkimuskysymysten rajaamaa aluetta, eikä täten muodostaisi merkityksikköjä lopullisessa aineistossa. Samoin olen poistanut litteroidusta aineistoista yksittäisiä arkaluonteisia tietoja, joita haastateltavat ovat kertoneet osina vastauksiaan. Arkaluonteista tietoa saadessaan tutkijan on mieltävä tarkkaan, tarvitseeko hän näitä ja tuovatko ne arvokasta lisää tutkimukseen (Eskola & Suoranta, 1998, s. 56) ja koska tässä tilanteessa ne eivät tuoneet mitään lisää tutkimukseen, poistin ne aineistosta heti.

Mahdollisessa kriisitilanteessa olevaa haastateltaessa korostuu haastattelijan ennakkovalmistautuminen sekä haastattelukysymysten suunnittelussa, että omien ennako-odotustensa läpikäyminen teemaan liittyen (Aho & Paavilainen, 2017, s. 368). Teemahaastattelurunkoa suositellaan myös testattavaksi etukäteen aina (Honkatukia, 2018, s. 158). Esihaastatteluilla saadaan testattua ja hiotua haastattelurunkoa, aihepiirien järjestystä ja tehtyä arvio haastattelun kestosta (Hirsjärvi & Hurme, 2015, s. 72). Tein siis useamman esihaastattelun ennen tutkimushaastattelujen tekemistä, jotta saatoin hioa teemahaastattelurunkoa, sekä

paremmin valmistautua haastateltavien poikkeustilanteen esiintuomiin tunteisiin tai teemoihin.

Laadullisen tutkimuksen tulisi aina perustua tutkittavan vapaaehtoisuuteen (Eskola & Suoranta, 1998, s. 54), tietoiseen suostumukseen (Luomanen & Nikander, 2017, s. 288, Eskola & Suoranta, 1998, s. 55), ja lapsia haastateltaessa suostumus on hyvä saada sekä lapselta, että tämän huoltajaltaan (Helavirta, 2007, s. 636). Tutkimuksen muuttuessa kasvokkain tehtävästä haastattelusta internetin yli tehtäväksi haastatteluksi, lähetin perheille uuden tutkimuspyyntökirjeen, jossa myös korostin mahdollisuutta jättäytyä tutkimuksesta, mikäli tutkimukseen osallistuminen uuden arjen vasta rakentuessa tuntuisi raskaalta, tai tutkimushaastattelun järjestäminen sähköisesti olisi haastavaa.

Kriisitilanteessa haastatteluajankohtaa valittaessa on tärkeää huomioida, halutaanko tietoa nimenomaan välittömistä vai myöhemmistä kokemuksista (Aho & Paavilainen, 2017, s. 336). Koska tutkimuksessa on tarkoitus nimenomaan tutkia pelaamisen lomittumista uudessa etäkoulun rytmittämässä arjessa, on perusteltua pitää haastattelut niin, että oppilaat voivat puhua välittömistä kokemuksistaan. Aiempi tutkimus osoittaa, että usein kriisitilanteessa elävät haluavat osallistua tutkimuksiin jo aikaisemmin, sillä tämä mahdollistaa tilanteesta keskustelemisen jonkun kanssa, vaikkakin liian aikaisin toteutetuissa tutkimuksissa aineisto voi jäädä köyhäksi (Aho & Paavilainen, 2017, s. 337–338).

Eettisyyteen liittyy aina myös tutkimuksen laadukkuus; tutkimusasetelma on harkittu ja raportointi tehty huolella (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 150), mihin olen yrittänyt tutkimuksessani pyrkiä. Yleisesti eettistä pohdintaa laadullisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa tehtäessä Eskola & Suoranta (1998, s. 52) muistuttavat, että jo tutkimuksen eettisten kysymysten problematiikan huomioimalla todennäköisesti tekee eettistä tutkimusta. Eettinen sitoutuneisuus ohjaa hyvää tutkimusta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 150). Vaikka tietenkään tähän ei voi sokeasti luottaa, uskon että asioiden monipuolinen huomioinen sekä ennen haastatteluja, niiden aikana, että tutkimusta kirjoittaessa auttaa myös välttämästä suurimmat haasteet.

5.4 Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimus toteutettiin siis teemahaastatteluna kahdeksalle viidesluokkalaiselle lapselle. Laadullinen tutkimus ei pyri yleistämään tilastollisesti, vaan kuvaamaan ilmiötä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 87), johon aineiston koko on riittävä. COVID-19 -viruksen aiheuttamien poikkeusolosuhteiden vuoksi haastattelut toteutettiin internetin ylitse, nauhoitetut haastattelut litteroitiin.

Sovimme haastatteluajat oppilaiden täytettyä päiväkirjan (Liite 4) pelaamisestaan kahden päivän ajalta. Teemahaastattelurunkoa (Liite 5) apuna käyttäen etsin vastauksia tutkimuskysymyksiini. Samaan teemaan palattiin toistuvasti käydessämme päivää läpi kronologisesti oppilaiden päiväkirjamerkintöjen pohjalta. Olin päiväkirjan saatuani hakenut tarvittaessa tietoa haastateltavan pelaamista peleistä sen verran, että pystyin hieman käsittämään, minkä tyyillisistä peleistä oli kyse, mikä helpotti kysymysten muodostamista. Tietojen käsittelyssä anonymiteetti on keskeisen tärkeää (Eskola & Suoranta, 1998, s. 56), joten anonymisoin aineiston heti.

5.4.1 Fenomenografinen analyysi

Litteroin haastattelut ja jaottelin vastaukset merkitysyksiköittäin ensimmäisen tutkimusongelmani mukaan, sekä poistin aineistosta tutkimuskysymysten kannalta epäolennaiset osat vastauksista, sekä muutaman tarpeettoman arkaluonteisen yksityiskohdan, jotka eivät olleet tutkimuksen kannalta merkityksellisiä, mutta kertoivat vastaajan tai tämän lähipiirin yksityisasioita ja olisivat julkaistuna myös helpottaneet vastaajien tunnistamista.

Koska keskeistä analyysin kannalta olivat merkitysyksiköt, en litteroinut taukoja tai mahdollisia täytesanoja vastauksen alussa. Litteroinnin sopiva tarkkuus määrittyy tutkimusongelman ja metodisten ratkaisujen ympärille, ja kun kiinnostuksen kohteena ovat keskustelun asiasisällöt eivätkä puhumisen tapa tai sävy, ei kovin yksityiskohtainen litterointi ole tarpeen (Ruusuvuori, 2010, s. 424). Yksittäinen merkitysyksikkö saattoi koostua pienimmillään muutamasta sanasta ja suurimmillaan useamman lauseen ilmaisuista.

Taulukko 1. Merkitysyksiköiden löytäminen haastattelumateriaalista

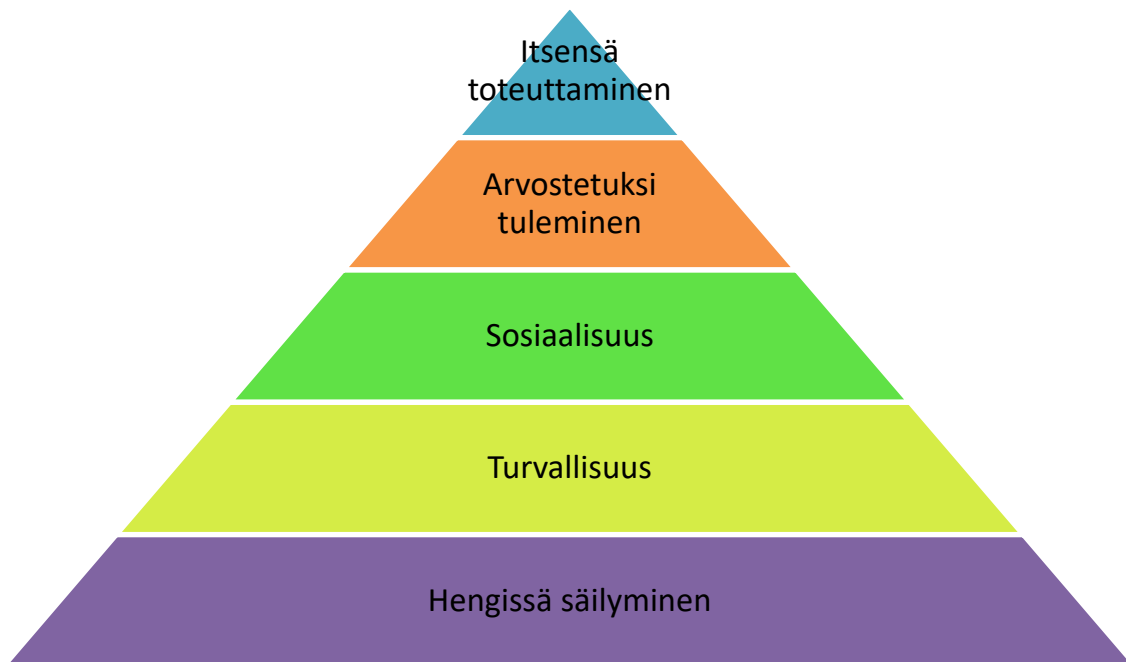
Suora lainaus	Tiivistetyt merkitysyksiköt
(H5) Musta on niinku tosi jees että jos mulla on siis jos mulla on aikaa, niin mä voin pelata ennen kuin mutsi tai siis äiti, niin siis ennen kuin äiti tulee kotiin niin pleikalla, niin sit oon saanut tehdä jotain kivaa päivän aikana, ja puhuu sitä kautta niin niille kavereille, joille haluankin puhua.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Saa jotain kivaa tehtyä päivän aikana. 2. Puhuu kavereilleen.
(H3) Siis monet kyl pelaa kai tuntienki aikaan, mut en mä tee niin. Mut välkällä kun ei tarvii niinku eikä tavallaan kai ees saa mennä ulos, niin sit mä pelaan tuntien välillä vähäsen, ainakin katon äkkiä Pokemon Gon jos ois hyvii monei lähel...[] Se on rentouttavaa se pelaaminen, niinku välkätkin... Ja tulee hyvä fiilis seuraavalle tunnillekin, jos saa jonkun hyvän pokemonin kiinni.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pelaaminen korvaa välitunnin rentoutumisen tapana. 2. Onnistumisen kokemukset pelissä pärjätessä

Luettuani raakamateriaalin ja siitä jaotteleman merkitysyksiköt useaan kertaan, merkitsin valmiiksi tehostevärein ne kohdat, jotka vastasivat myös toiseen kysymykseeni muutoksesta pelaamistavoissa, ja aloin luokitella samaa aihetta käsitteleviä vastauksia ensimmäisen tason kategorioihin. Olennaista ryhmittelyn kannalta on merkitysyksikön aihe, eikä mielipide siitä. Esimerkiksi ensimmäisen tason kategoriassa, joka käsitteli pelaamisesta saatua nautintoa, oli keskenään ristiriitaisiakin merkitysyksikköjä. Laadullisessa tutkimuksessa informaation ei odotetakaan olevan ristiriidatonta samalla tavoin kuin määrällisessä tutkimuksessa (Metsämuuronen, 2008, s. 53).

Jotkut merkitysyksiköt sopivat heti ryhmiteltäessä johonkin ensimmäisen tason kategoriaan, osan kohdalla koodausprosessi oli pidempi ja sisälsi myös ensimmäisen tason kategorioiden uudelleenmäärittelyä ja jakoa, sekä sen pohtimista, olivatko jotkut merkitysyksiköt sittenkin jaettavissa useammaksi yksiköksi.

Kun sain aineiston merkitysyksiköt jaettua ensimmäisen tason kategorioihin, ker-tasin vielä materiaalin, sekä alkuperäisen lainauksen, että sen sisällöstä teke-mäni tiivistyksen, ja aloin yhdistellä ensimmäisen tason kategorioita, löytäen abstraktimman tason kuvauskategorioita antamaan vastauksia kysymyksiini. Vielä tässä vaiheessa palasin prosessissa takaisinpäin tehdäkseen pieniä muok-kauksia alakategorioiden nimiin, jotta ne sekä kuvaisivat niissä olevia merkitys-yksiköjä, että niistä olisi helpommin ymmärrettävissä, mihin kuvauskategoriaan ne laitettiin. Kuvauskategoriat ovat kattava edustus aineistosta, eikä niitä ole syytä muokata, vaikkei aineisto tai alakategoriat jakaudukaan niihin tasaisesti.

Kun kuvauskategoriat olivat valmiina, oli jäljellä niiden järjesteleminen. Hyvin tyy-pillistä on järjestellä kategoriat horisontaalisesti, sillä ne ovat tärkeydeltään ja ta-soltaan tasavertaisia. Itselläni järjestelyn pohjaksi nousi Maslow'n tarvehierarkia (kuvio 3), jossa ihmisen tarpeet on määritelty eri tasoille niin, että vasta edellisen tason tarpeiden täytyessä tyydyttävästi, alkaa ihminen etsiä seuraavan tason tarpeilleen tyydytystä. Ensimmäisellä tasolla Maslow'n mukaan ovat fysiologiset perustarpeet hengissä säilymisen toteutumisiksi, seuraavalla turvallisuuden tar-peet, kolmannella sosiaaliset tarpeet, neljännellä arvostetuksi tuleminen tarpeet ja viimeisellä eli viidennellä tasolla itsensä toteuttamisen tarpeet. (Maslow 1987, 15–22.)



Kuvio 3. Maslown tarvehierarkia

Maslown tarvehierarkiassa kuvauskategoriani sijoittuvat tasoille 3 – 5, mikä toimii pohjana kuvauskategorioiden vertikaalisessa esittämisessä, jonka teen tarkemmin luvussa 6.1.

Kuvattuani ensimmäisen tutkimuskysymyksen vastaukset, aloin tutkia jo alussa merkitysyksiköihin merkitsemiäni huomioita siitä, että kyseisessä merkitysyksikössä puhuttiin nimenomaan muutoksesta suhteessa vanhaan. Tämän kysymyksen vastauksia esittelen luvussa 6.2

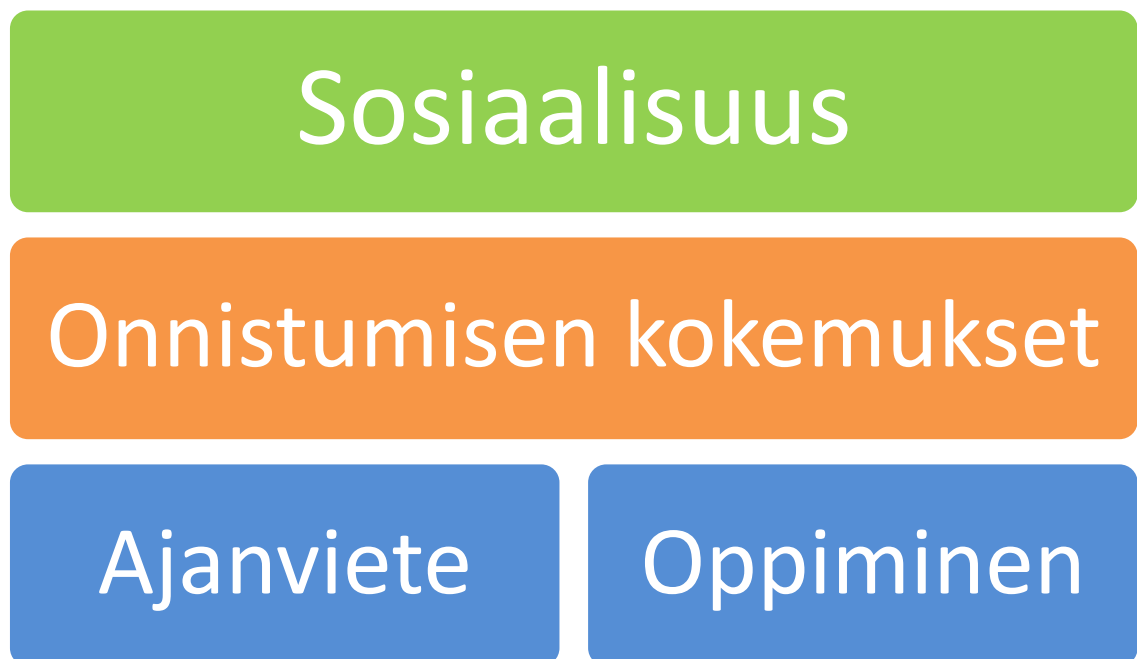
6 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tässä luvussa raportoin tutkimustulokset, sekä peilaan niitä mahdollisuuksien mukaan teoreettisessa taustassa esitettyyn tietoon.

6.1 Haastateltujen pelaamiselle antamat merkitykset

Tutkimuksessa löytyi neljä kuvauskategoriaa, jotka kuvaavat oppilaiden antamia merkityksiä pelaamiselle arjessaan. Nämä olivat Ajanviete, Itsensä haastaminen, Onnistumisen kokemukset ja Sosiaalisuus.

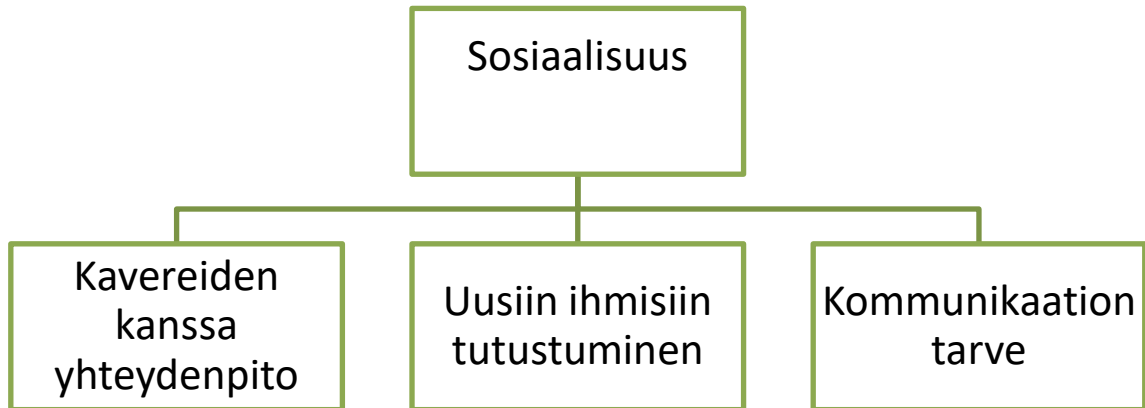
Nämä kategoriat voidaan asettaa Maslow'n tarvehierarkiassa (kuvio 4) kolmelle ylimmälle portaalle, jonka perusteella olen kuvaajassani asettanut ne kolmelle eri tasolle. Maslow'n tarvehierarkiassa perustarpeet ovat pohjalla. Omassa kuvaajassani perustarpeet ovat ylimpänä korostamassa niiden tärkeyttä, eli kuvausjärjestykseni on päinvastainen Maslow'n malliin verrattuna. Jokaisen kuvauskategorian kohdalla on kuvattu kuvauskategorian sisältöä ja annettu esimerkkejä, jotta ne konkretisoituisivat.



Kuvio 4. Fenomenografiset kuvausluokat

6.1.1 Sosiaalisuus

Sosiaalisuus on kuvauskategorioista ylimpänä, sillä Maslow'n tarvehierarkiassa se on muita tärkeämpi tarve. Sosiaalisuuden alle menivät haastateltavien kaikki vuorovaikutusta kuvaavat käsitykset. Vuorovaikutukseksi lasketaan tässä niin puhuttu, kirjoitettu, kuin kuvinkin jaettu kommunikointi (kuvio 5).



Kuvio 5. Kuvauskategoria Sosiaalisuus alakategorioineen.

Useat vastaajat mainitsivat pelaamisen yhteydenpitona kavereiden kanssa. Tietokoneella yhdessä pelatessa saatetaan soittaa kaverille, jonka kanssa pelataan, ja sitä kautta koordinoita mitä seuraavaksi pelissä tehdään. Pelejä pelataan joko isommalla joukolla, tai jonkun kaverin kanssa kahdestaan. Myös ne haastatelluista, joilla oli lähes samanikäisiä sisarusia, saattoivat pelata näiden kanssa yhdessä kotona. Yksi haastatelluista mainitsi pelaavansa kaverinsa kanssa peliä, josta ei itse niin paljoa pitänyt, mutta koska se mahdollisti kyseisen kaverin kanssa ajan viettämisen. Ennen koronapandemiaa oli ilmeisen tavallista mennä koulupäivän jälkeen pelaamaan jonkun koulukaverin luokse muutaman luokkakaverin voimin, joten nyt etäkoulun aikaan ne, joilla laitteita tähän oli, jatkoivat tätä yhdessä pelaamista yhä, etänä. Osalla kotona saatavilla olevat pelilaitteet, esimerkiksi jonkun konsolin puute, vaikuttivat siihen, ettei ollut mahdollista pelata kavereiden kanssa yhdessä, vaikka halua tällaiseen olisikin ollut.

Sit me pelataan yhdessä [nimi] kaa aamulla vähäsen, ku koulu alkaa aina vast ysilt, ja puhutaan samalla siitä miten edellinen ilta on mennyt, niin se vähän tuntuu siltä ... niinku oltais menossa yhdessä kouluun, tiätsä. (H4)

Uusiin ihmisiin tutustuminen pelatessa tuntui olevan merkityksellistä osalle haastatelluista. Se tuo lisäiloa pelaajille ja mainittiin pelikavereista kysyttäessä, mutta vastauksista ei kuitenkaan käynyt ilmi, että kukaan olisi lähtenyt pelaamaan siksi, että tutustuisi muihin ihmisiin.

Mä oon normaalistiki tutustunut [toinen lähiseudun koulu]:n oppilaisiin jo pelaamalla Pokémonii, mut ny mä oon jutellut enemmän vaiks wowissa [World of Warcraft] niiden muiden pelaajien kaa, ja se on ollut tosi siisti hiffaa et mä ymmärrän sitä niiden puhumaa enkkuu vaik se ei oookaa silai ihan samaa niinku enkunkirjoissa, vaikken itse saakaan sanottuu ku tyyliin yes, no ja heal meeee. Ja ne tsemppaa mua kyl tosissaan jos oon yrittäny sanoo jotain vaikeempaa. (H5)

Kommunikoinnin tarve -alakategoriaan menivät monet erilaiset vastaukset, joissa selkeästi näkyi tarve olla vuorovaikutuksessa jonkun kanssa, mutta kohteella ei tuntunut olevan niin suurta merkitystä. Tärkeää oli kuitenkin saada kerrottua omat asiansa jollekin vielä koulupäivän jälkeenkin. Vastaajat eivät tuoneet itse keskustelussa esiin yksinäisyyden tunnettaan, mutta on mahdollista, että sellaista oli.

Jos mutsi on iltavuorossa, niin sit mä välillä pelaan läksyjen jälkeen jotain semmost pelii, jossa voi jutella muiden pelaajien kaa.

(Haastattelija: Tunnetko sä niitä muita pelaajia?)

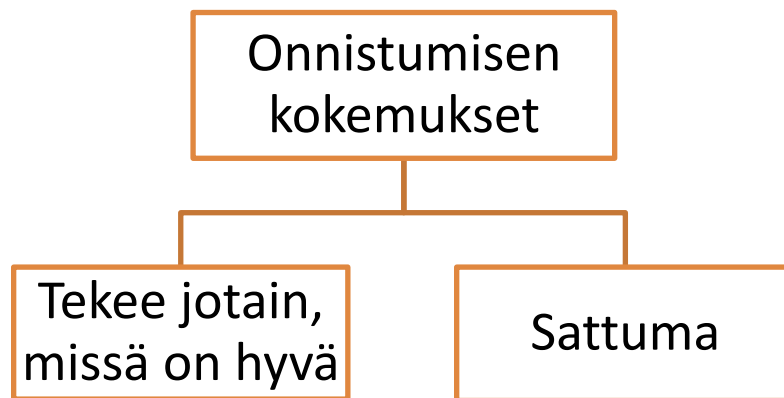
En mä tiiä. En varmaan. (H6)

Ja sit jos mä en jaksa pelaa, mä kirjoitan sinne sen pelin chatiin kuitenkin jotain, puhutaan vaik säbästä tai futiksest.(H7)

6.1.2 Onnistumisen kokemukset

Onnistumisen kokemukset (kuvio 6) ovat kuvauskategorioiden hierarkiassani keskimmaisella tasolla, koska Maslow'n tarvehierarkiamallissa ne juontavat alun

alkaen arvostetuksi tulemisen kategoriasta. Osa onnistumisen kokemuksissa peleissä näyttäytyy vain pelaajalle itselleen, osa myös kanssapelaajille. Vaikka arvostetuksi tuleminen viittaakin ensisijaisesti muilta tulevaan arvostukseen, on myös itsensä arvostaminen tärkeää, ja pelilaite voi tarjota yhden välineen onnistumisenkokemusten saamiseen.



Kuvio 6. Kuvauskategoria Onnistumisen kokemukset alakategorioineen.

Useissa vastauksissa tuli esille, että haastattelut tekevänsä jotain, missä ovat hyviä ja saadessaan siitä onnistumisen kokemuksia, tulevat hyvälle mielelle. Erityisesti pitkäkestoisia yksinpelejä pelatessa onnistumisen kokemukset nousivat esiin. Oman hahmon kehittäminen ja pelitaidon kehittyminen olivat merkityksellisiä pelaajille. Näissä tilanteissa se merkitys tulee nimenomaan omista taidoista, jotka haastatellulla jo on. Oppimisen kuvauskategoriassa käsitellään enemmän oppimista, itsensä haastamista ja sen merkityksellisyyttä.

Varsinkin ruotsinläksyjen jälkeen mä pelaan usein jotankin. Mä sain viikasta kokeesta ennen etäkoulua kuus miikan, ja nyt on.. nyt on ollu vielä vaikeempaa, ku ... (selitystä koulun käytännöistä) ... niin mulle tulee tosi hyvä fiilis jos vaikka pelaan Pokemonia, ja voitan fighteissa, et osaan sentään jotain hyvin. (H2)

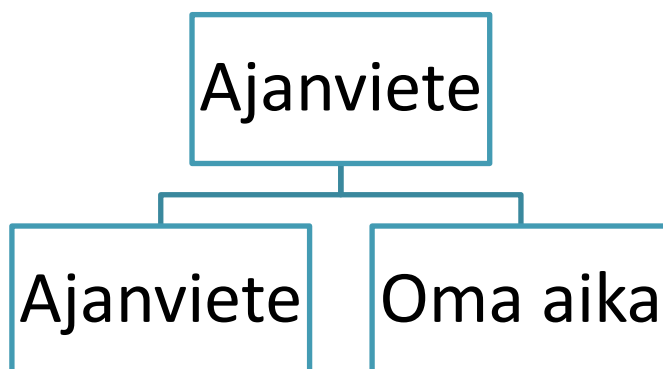
Mä oon pelannut Fortnitee yli vuoden ja oon siinä tosi hyvä, parempi kuin muut mun frendit jotka sitä pelaa. Sen pelaamisesta tulee usein hyvä fiilis ja äiti on antanut mun pelata sitä ny enemmän heti kun läksyt on tehty. (H8)

Pelien sattumankin kautta tarjoamat onnistumisen kokemukset voivat olla merkityksellisiä tutkituille. Onnistumisen kokemus ei aina ole omasta suorituksesta kiinni.

Siis emmä tiä, mä oon just semmone joka voi ilahtuu vaik jos... vaik jos löydä maasta euron, niin mulle voi tulla koko päiväksi hyvä fiilis. Niin sit samalla lailla jossain pelissä, vaik se on enemmän sattumaa kui taitoo et miten pärjää, niin jos pärjää hyvin niin siit voi tulla hyvä fiilis vähän niinku just jos löytää euron tai oma jengi voittaa välkällä matsin tai jotai... (H5)

6.1.3 Ajanviete

Ajanviete ja oppiminen (kuviot 7 ja 8) ovat kuvauskategoriaina alimmalla tasolla, sillä Maslow'n tarvehierarkiaan verraten ne ovat lähinnä itsensä toteuttamista. Vaikka ne Maslow'n mukaan ovat vähemmän keskeisiä tarpeita, joita ihminen toteuttaa vain, jos aiempien tasojen tarpeet on toteutettu, ei se tee niistä haasteltujen elämässä vähäisempiä silti.



Kuvio 7. Kuvauskategoria Ajanviete alakategorioineen.

Vastauksissa esiintyi paljon pelaamista ajanvietteenä, joka ei sinällään mene mihinkään muuhun kategoriaan. Poikkeuksellisesti nimesin alakategorian ja kuvauskategorian samoin, sillä se oli mielestäni kuvaavin termi. Ajanvietteenä pelaamisen vastauksissa osassa oli eskapistisia päämääriä, kun pelaamalla saattoi hetkeksi saada omaa aikaa. Käytin tällaisista ilmaisua oma aika, sillä eskapismi voidaan käsittää moninaisemmin. Omaan aikaan kuuluivat siis sellaiset ajanvietotavat, joissa pelaaminen suojaa samalla ulkopuolisilta kontakteilta ja antaa mahdollisuuden olla rauhassa omien ajatustensa kanssa. Tässä tutkimuksessa

haastatellut eivät nostaneet pelien pelaamisen motivaatioksi halua elää hetken pelimaailmassa, mikä usein eskapismiin mielletään, vaan pikemminkin olla rauhassa muilta. Aiemmissa tutkimuksissa eskapismia on esiintynyt pelaamisen motiivina (vrt. esim. Meriläinen, 2020, s. 54), mutta tässä tutkimuksessa haastateltujen vastauksista ei sellaista kuvaa saanut.

Ajanviete esiintyi vastauksissa erityisesti nopeina pelailuina muun tekemisen lomassa läpi päivän. Erityisesti, mikäli päivässä oli lyhyitä jaksoja, jolloin vain odotettiin jotain tapahtuvaksi, oli luontevaa heti kaivaa puhelin tai käsikonsolipeli esille ja pelata lyhyt peli. Ajanvietepelaaminen tapahtuikin aina yksin, ja se saattoi keskeytyä yllättäenkin, mikäli jotain mielenkiintoisempaa tai tärkeämpää tekemistä ilmaantui.

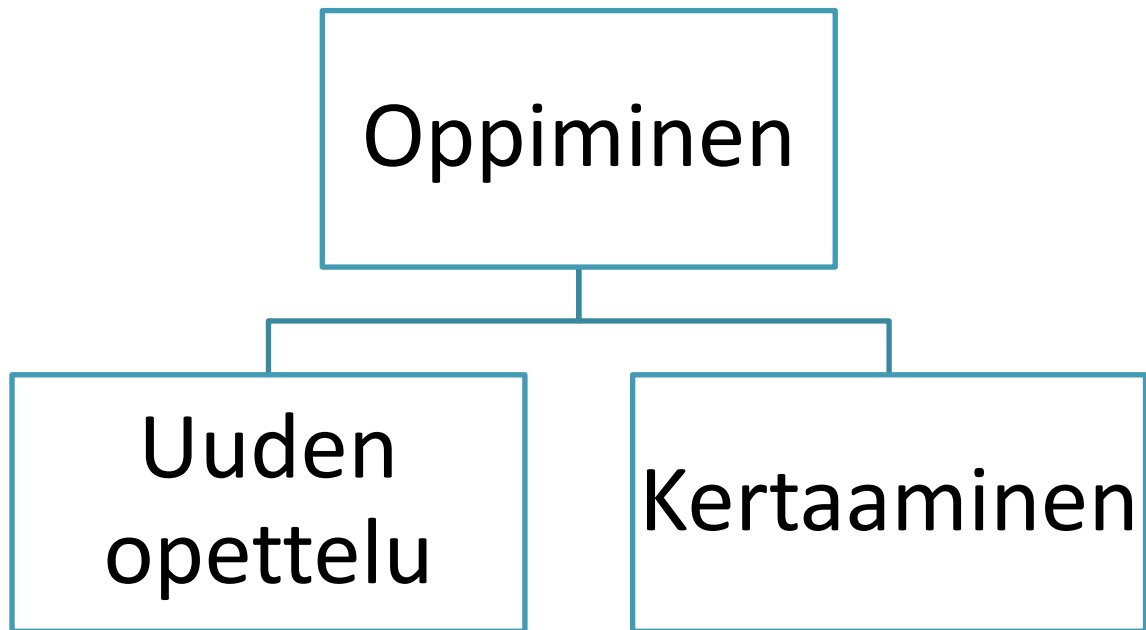
En mä jaksa pyytää lisätehtäviä jos oon ekana valmis niin sit vaan en palaute vikoja tehtäviä heti, vaan pelaan vähän kännykällä. (H4)

En mä kyl tiedä mitä muuta mä tekisin kun venaan faijaa kotiin? (H2)

Jos minä haluan olla vähän aikaa rauhassa, niin silloin pelaan kanssa. (H4)

6.1.4 Oppiminen

Oppiminen on viimeisin kuvauskategoria. Siihen liittyvät sekä uuden opettelu, että kertaaminen (kuvio 8). Tällaiset sisällöt voivat liittyä sekä pelien käyttämiseen formaalin opiskelun tukena, että omaan peli- tai muuhun harrastuneisuuteen liittyvänä opiskeluna.



Kuvio 8. Kuvauskategoria Oppiminen alakategorioineen.

Oppimispelit esiintyvät myös vastauksissa. Etäkoulupäivän aikana oli tunneilla esiteltty joitain pelejä, joita sai pelata muut tehtävät tehtyään, ja osaa näistä oli pelattu sekä kertausmielessä, että opeteltaessa niistä uusia asioita vapaa-ajallakin. Sekä oppimis- että viihdepeleissä englanninkielen käyttö esiintyi vastauksissa toistuvasti, sekä haasteena omalle oppimiselle, että toisaalta myös oppimisen kohteena.

Mä pelaan joskus jotain matikan opetuspelejä niinku Mangahaita koulun jälkeen kanssa. Ne on niitä pelejä joita ope linkkas et voi kattoo jos on valmis. Helpommin sit tajuu et onko oppinu, ja sit ku siel on jotain tehtävii joistain yläastejutuista kanssa. Ihan kaikkii mä en ymmärrä, mut osa on ollut kivoja. Ne on enkuks (H1)

Mä pelaan vaikeampia pelejä, että sit tulee semmoinen fiilis, että tekee jotain ihan oikeesti. Vaiks just enkuks, et oppis vähä enemmän kieltä ja ainaski et uskaltais käyttää sitä.

(Haastattelija: Pelaatsä muiden kanssa englanniksi?)

E. ... Silloin mä kyl pelaan yksin jos pelaan enkuks, en mä haluu enkkuu puhuu tuntemattomille, ku se on semmos mongerrusta viel, mut silti oppii ku kuuntelee ja sit valitsee vaiks niistä vaihtoehtoista, että mitä mun hahmo sanois. (H7)

Yksi vastanneista näki myös urheilupelien pelaamisen tavaksi oppia niistä urheilulajeista itsessään, ei vain kyseisestä pelistä. Simulaatiota on tutkittu oppimismenetelmänä paljon. Esimerkiksi jalkapallossa oppiminen videopelien välityksellä on mahdollista, joskus se usein vaatiikin tietoista toimintaa omien taitojensa kehittämiseksi (Price ym., 2018, s. 331),

(Haastateltava on kertonut aiemmin harrastavansa sählyä ja käyneensä jalkapalloleirillä edellisenä kesänä). Mul oo ollu treenei ny kuukauteen, paitsi että pitää käydä ulkona lenkillä ja semmosta, mut ei siis oo pelaamista, niin mä aloin pelaa [veljen] kaa FIFAa (jalkapallopelejä), niin sit mulle tulee siinä hyvä fiilis, ku tajuun, että oon parantunu ... ei se oo oikeeta futista, mut meidän liikkamaikka sanoi, että kannattaa ihan vaan katsoa muiden pelejä, niin siitäkin voi oppii, niin mä aattelin et tää on vähän niinku molempii et sekä pelaa että katsoo, niin kai siit oppii. (H7)

Välttämättä oppiminen ei suuntaudu pelaamisen ulkopuolelle, vaan peli ja oppiminen pelaamaan paremmin tai pelitaidon ylläpitäminen voivat olla itseisarvoja pelaajalle. Pelaaminen näyttäytyy oppimista käsittelevissä vastauksissa taitona, joka joka kehittyy pelaamalla, eikä vain pysyvänä tilana, jota joko on tai ei.

Sit mä pelaan ihan semmoisia juttuja, joissa mä oo joskus ollu hyvä mut siitä on aikaa, et jos mä vielä muistaisin, et miten sitä pelataan. (H6)

6.2 Muutoksia pelaamisessa etäkouluaikana

6.2.1 Sosiaalisuus

Tavallisen kouluarjen puuttuessa sosiaaliset suhteet jäävät enemmän puheluiden ja verkon varaan. Useammassa vastauksessa kävi ilmi, että pelaamisessa olivat lisääntyneet nimenomaan sosiaaliset pelit, joissa oli mahdollista pelata kavereiden kanssa etänä. Myös oman perheenjäsenten, sekä sisarusten että vanhempien, kanssa pelaamisen lisääntyminen mainittiin. Vaikka edelliseen kysymykseen vastatessa merkityksellisiä olivat myös uusiin ihmisiin tutustuminen ja joskus ihan vain se, että sai jossain jutella, niin kun kysyttiin muutoksesta pelaamisessa, ei tämäntyyppisten sosiaalisten kontaktien hakeminen tullut esille vastauksissa.

6.2.2 Onnistumisen kokemukset

Haastatelluilla oli kaikilla yhteinen joukkueurheiluharrastus, joka koronatilanteen vuoksi oli tauolla. Vaikka esimerkiksi urheiluun liittyvät onnistumiskokemukset jäivätkin saamatta, ei aineistossa tullut esille tilanteita, joissa pelaaminen olisi muuttunut nimenomaan sellaisella tavalla, joka viittaisi pyrkimykseen saada onnistumisen kokemuksia pelaamalla. Esimerkiksi Meriläinen (2020, s. 116) on erilaisia pelaamismotiiveja tutkiessaan määritellyt yhdeksi neljästä motiivista osaamisen, johon kuuluu mm. kilpaileminen sekä halu olla paras, ja joukkueurheilun harrastajina haastatelluilla voisi olettaa kilpailuviettiä olevan. Täten onnistumisen kokemusten tavoittelu varmasti voisi vaikuttaa siihen, miten haastateltujen digitaalinen pelaaminen on muuttunut etäkouluarjessa, mutta tämän tutkimuksen vastauksissa ei tullut esiin näyttöä tästä.

6.2.3 Ajanviete

Vaikka kysyttiin ylipäättänsä muutosta pelaamisessa, eikä pelaamisen määrässä, useissa vastauksissa esiintyi pelaamisen lisääntyminen nimenomaan ajanvietteenä tilanteissa, joissa oli hieman aikaa ennen seuraavaa aikataulutettua tekemistä esimerkiksi koulupäivän aikana, tai odotettiin että vanhemmat saapuvat kotiin tai lopettavat työnteon. Riippuen käytettävissä olevasta ylimääräisestä ajasta, aikaa saatettiin kuluttaa lyhyillä kännykkäpeleillä esimerkiksi odottaessa seuraavia tehtäviä.

Nuorten pelaamisen kahteen kategoriaan eli video- ja tietokonepelien pelaamiseen sekä ajanvietepelien pelaamiseen jakaneet Kaarakainen ym. (2015, s. 7) viittaavat ajanvietepeleillä peleihin, joiden pelaaminen ei edellytä aiempaa tietoa pelistä, ja joiden pelaaminen onnistuu lyhyinäkin hetkinä. Useat pelaavat ajanvietepelejäkin aktiivisesti päivittäin (Kaartinen, 2015, s. 7), eli vaikka keskittymiselle ei sinällään tarvitse antaa pitkää aikaa kerrallaan, voi näihin lyhyisiin peleihin kuluakin yhteenlaskettuna paljon aikaa. Haastattelemani nuori, kertoi myös edenneensä kuluneiden viikkojen aikana ajanvietepelissään nopeammin kuin yleensä, sillä lyhyiden peleihin käytettyjen hetkien määrä oli kasvanut.

6.2.4 Oppiminen

Oppimista ja opiskelua pelaaminen lisäsi sikäli, että oppilaat kertoivat harjoitteleensa uusia pelejä, kun oli aikaa pelata enemmän. Samoin opettajien linkkaamia oppimispelejä mainittiin pelattavan myös koulupäivän jälkeen, mikä syvensi osaamista näissä oppiaineissa. Oppimispeleistä kuvailtaessa nämä olivat haastatelluista myös hyviä tai hauskoja pelejä, eli pelkkä halu oppia ei välttämättä olisi motivoinut pelaamista, mikäli pelit eivät olisi viihdyttäneet oppilaita.

6.3 Yhteenveto

Pelaaminen oli merkityksellistä oppilaille etäkouluarjessa, jossa merkittävä osa normaalista kanssakäymisestä ja harrastuksista oli rajattu pois. Se tarjosi heille sosiaalista kanssakäymistä, onnistumisen kokemuksia, ajanvietettä, sekä oppimista.

Onnistumisen kokemuksia lukuun ottamatta edellä mainitut teemat esiintyvät myös oppilaiden käsityksissä siitä, miten heidän pelaamisensa on muuttunut. Vapaa-ajan ja sitä kautta pelaamiseen käytetyn ajan lisääntyessä peleistä haettiin tietoisesti sosiaalisia kontakteja, ajanvietettä ja oppimista.

Eräs haastateltava kommentoi vielä haastattelun lopuksi hyvin tyhjentävästi omia tuntemuksiaan arjestaan.

”Tottakai mä pelaan enemmän, tai siis tosi paljon. Koulu on kiinni, kirjastot on kiinni, [läheinen urheilukeskus] on kiinni tai ainakaan sinne ei saa mennä, kamui ei saa nähdä. Pelaaminen on ainoa harrastus, joka mulla nyt enää on!” (H1)

7 Luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on arvioinnin kohteena koko tutkimusprosessi, kun määrällisessä tutkimuksessa keskitytään helposti mittaus-tulosten luotettavuuteen (Eskola & Suojärvi, 1998, s. 210–211). Tutkimusprosessi pitää sisällään sekä tutkijan teoreettiseen taustaan tutustumisen, tutkimuskysymysten muodostamisen, tutkimuksen toteuttamisen mittaustuloksineen, sekä tulosten analysoinnin. Käsittelen tässä kappaleessa tutkimuksen luotettavuutta tutkijan puolueettomuuden, aineistonvalinnan, reliaabeliuden ja validiuden kautta, sekä pohtimalla poikkeusolosuhteiden vaikutusta tutkimuksen tekemiseen.

Tutkijan pyrkimys puolueettomuuteen on osa luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 133). Tutkimuksen teoriaosuutta muodostaessani olen pyrkinyt lukemaan laajasti lähteitä sekä Suomesta, että ulkomailta, ja erityisesti pelitutkimusta käsiteltäessä olen lukenut sekä artikkeleita ja tutkimuksia, joissa pelaaminen näyttäytyy tutkimustulosten valossa positiivisessa, että negatiivisessa valossa. Vaikka olen pyrkinyt keskittymään koti- ja länsimaisiin tutkimuksiin, olen ottanut rinnalle myös aineistoa muualta laajentamaan käsitystäni käsiteltävissä olevasta ilmiöstä. Arjen tutkimuksessa olen lähtenyt oman tieteenalani tutkimuskirjallisuudesta, mutta huomioinut myös lähitieteenalojen julkaisuja antaakseni monipuolisen kuvan tutkittavasta ilmiöstä. Puolueettomuutta ja neutraalia käytöstä, odotetaan tutkijalta myös haastattelutilanteessa (Hirsjärvi & Hurme, 2010, s. 97). En ilmaissut sanallisesti omia mielipiteitäni, jotten olisi vaikuttanut haastateltavien sanomisiin, ja pyrin myös ei-verbaalisesti viestimään neutraalisti mutta ystävällisesti vastauksesta riippumatta. Mikäli haastattelun aikana mieleeni tuli jotain, mitä halusin aiheesta lapsille kertoa, esimerkiksi omana kokemuksenani, kirjoitin sen ylös ja kerroin haastattelun jälkeen, jolloin sillä ei ollut vaikutusta lapsen antamiin vastauksiin.

Haastateltavat olivat minulle entuudestaan tuntemattomia, joskin meillä oli yhteinen tuttava, joka toimi toisena koehaastatelluista. Aineiston koko on riittävä, mikäli samat asiat alkavat kertaantua haastattelussa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara

2010, s. 182), ja tätä tapahtui viimeisiä vastauksia analysoidessa. Olisin todennäköisesti päätenyt samoihin kuvauskategorioihin, vaikka haastateltavina olisi ollut vain viisi lasta tuosta joukosta.

Tuloksia analysoidaan fenomenografiassa aineistosta eikä teoriasta käsin (Huusko & Paloniemi 2006, s. 166), joten aineistoa käsitellessäni olen pyrkinyt hylkäämään teoreettisen osion synnyttämät ennakko-oletukset, sekä omat ajatukseni pelaamisesta aineiston analyysivaiheessa. Luonnollisestikin kaikki tutkijan aiemmin opittu näkyy tutkimustulosten analysoinnissa, mikä itsellä konkretisoituu hyvin siinä, että aineiston kuvauskategorioita muodostaessa, oli Maslow'n tarvehierarkia luonteva malli myös oman aineistoni hierarkisoimiselle.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan lähestyä reliaabeliuden eli mittaustulosten toistettavuuden kannalta, sekä validiuden kannalta, eli mittaako tutkimus sitä, mitä se pyrkii mittaamaan ja kertoo mittaavansa (Hirsjärvi ym., 2010, s. 231; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 133). Mittaustulosten toistettavuutta onkin laadullisessa tutkimuksessa usein kritisoitu siitä, että tapaustutkimuksessa ei ole kahta täysin samanlaista tapausta (Hirsjärvi ym. 2010, s. 232). Päiväkirja ja sen perusteella toteutettava keskustelu on kuitenkin toistettavissa samankaltaisessa tilanteessa toiselle ryhmälle tutkittavia. Teemahaastattelurunko sisältää teemat, joista keskustelimme. Tarkemmat kysymykset muotoutuivat päiväkirjan ja jo käydyn keskustelun perusteella, mikä toki voi vaikuttaa saatavaan aineistoon.

Validiuteen kuuluu myös litteroinnin arviointi (Nikander, 2010, s. 432). Koska litterointitarkkuus määrittyy tutkimusongelman ja metodien kautta (Ruusuvuori, 2010, s. 427), keskityin litteroimaan kysymyksenasetteluun liittyvän asiasisällön välittämättä tauoista ja äänenpainoista. Kuuntelin nauhoitukset läpi vielä useita kertoja analyysin eri vaiheissa varmistaakseni, ettei aineistostani jäänyt puuttumaan haastateltavien lauseita, joiden en aluksi ymmärtänyt kuuluvan merkitysyksiköiden joukkoon. Tällaista en havainnut, mutta jälkikäteen jäin miettimään, että lapsia haastateltaessa on mahdollista, että mikäli joku haastateltavista tietoisesti vastasi epätodennäköisesti esimerkiksi huumorilla, en välttämättä sitä aineistoa analysoidessani tunnistanut. Laadullisen tutkimuksen tekemisestä kirjoittanut ja toimittanut Metsämuuronen muistuttaakin, että tutkijan on reflektoitava

omaa tulkintaansa ja onko tämä mahdollisesti sivuuttanut esimerkiksi aineistossa olevia omaan aikaan ja kulttuuriin sidottuja viitteitä (2008, s. 54). On siis mahdollista, että yksittäisissä merkitysyksiköissä on mukana huumoria tai tietoista huijaamista, jota en ole haastattelutilanteessa tai litteroidessani aineistoa tunnistanut. Erityisesti nuoret lapset saattavat myös vastata mitä olettavat aikuisen haluavan heiltä kuulla (Alasuutari, 2005, s. 152–153). 11.–12.-vuotiaiden tapauksessa puhuttaessa positiiviseen sävyyn heille mielekkäästä harrasteesta, en kuitenkaan usko, että erityistä tarvetta tällaiseen toimintaan olisi.

Yleisesti laadullisessa tutkimuksessa pyritään siihen, että toinen tutkija voisi tehdä samat päätelmät aineiston pohjalta (Eskola & Suoranta, 1998, s. 216–217). Aineiston lopullisen esitysmuodon ollessa tutkijan järjestämä, on mahdollista, että toinen henkilö olisi ryhmitellyt saman aineiston eri tavoin. Tämä on fenomenografiassa mahdollista ja onkin menetelmälle tyypillistä (Niikko, 2003, s. 40). Olen kuitenkin pyrkinyt esittämään vastaukseni niin, että tutkimuksen lukija ymmärtää, miksi olen päätenyt valitsemaani aineistonjärjestämistapaan.

Erityisesti ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni, eli millaisia merkityksiä oppilaat antavat pelaamiselle arjessaan, antavat kysymykset mielestäni kattavan vastauksen. Puolistrukturoitu teemahaastattelu mahdollistaa lisäkysymysten esittämisen (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 47). Esimerkiksi tilanteissa, missä haastateltu vastaa hieman eri asiaan kuin haastattelija on tarkoittanut, voi haastattelija esittää tarkentavia kysymyksiä, ja samoin vastaaja voi esittää lisäkysymyksiä, mikäli ei ole varma, ymmärsikö kysymystä. Täten teemahaastattelussa on mahdollista saada vastauksia tutkijaa kiinnostaneisiin kysymyksiin silloinkin, kun haastateltava ei heti ensimmäiseksi ymmärtäisikään kysymystä aivan sillä tavoin kuin tutkija on sen tarkoittanut. Siksi menetelmänvalinta on tässä tutkimuksessa luotettavuuden kannalta mielestäni onnistunut.

Covid-19-pandemian kaltaisia poikkeusolosuhteita ei varsinkaan Suomessa ole aiemmin ole ollut. Vaikka aloinkin työstää graduani jo ennen Covid-19-pandemiaa, on tutkimuskysymykset muotoutuneet lopulliseen muotoonsa ja tutkimus-haastattelut toteutettu pandemian aikana, eli tutkimus on toteutettu poikkeusolosuhteissa. On todennäköistä, että muutaman vuoden kuluttua meillä on paljon

enemmän tietoa siitä, miten poikkeusolosuhteet vaikuttavat tutkimuksen tekoon ihmistieteissä, ja mitä erityisesti tulee huomioida tutkimusta tällaisissa olosuhteissa tehtäessä. Tällä hetkellä sellaista tietoa ei kuitenkaan vielä ole, mikä asettaa haasteita tutkimukseen liittyvien valintojen tekemiselle ja sen seurauksena myös tutkimuksen luotettavuuden arvioinnille.

On ilmeistä, että tutkimus kuvaa arkea nimenomaan etäkoulun aikaan, ja tarjoaa sellaisenaan tietoa poikkeusolosuhteista, muttei ole yleistettävissä edes samojen oppilaiden arkeen ilman poikkeusolosuhteita. Laadullisen tutkimuksen tavoite ei kuitenkaan ole tarjota yleistettävyyttä, vaan ymmärtää, sekä kuvata tutkittavaa ilmiötä (Eskola & Suoranta, 1998, s. 61). Fenomenografiassa ilmiö käsitetään ihmisten erilaisten käsitysten kautta, joten ilmiö ei ole olemassa samanlaisena ilman sitä kokeva henkilöä (Marton & Booth, 1997, s. 113). Olen siis pyrkinyt kuvaamaan ilmiötä oppilaiden lähtökohdista runsain esimerkein, jotta tutkimukseen tutustuvan on mahdollista käsittää ilmiö, josta on kyse.

8 Pohdintaa

Digitaalinen pelaaminen on yleisimpiä nuorten ajanviettotapoja, ja yksi harvoista harrasteista, joiden harrastaminen ei suurimmalla osalla nuorista vaikeutunut etäkoulun aikaan kasvokkain tapahtuvien sosiaalisten kontaktien rajoittuessa usein oman perheen jäseniin. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää viidesluokkalaisten oppilaiden käsityksiä siitä, miten digitaalinen pelaaminen nivoutui heidän etäkouluarkeensa, ja millaisia merkityksiä oppilaat sille antoivat. Koska kyse oli nimenomana oppilaiden omien käsitysten tutkimisesta, valitsin tutkimus- ja analyysimenetelmäkseni tähän keskittyvän fenomenografian.

Pelaaminen tarjosi tutkittaville sosiaalisuuden kokemuksia muutoin yksinäisessä arjessa, onnistumisen kokemuksia muiden haasteiden keskellä, ajanvietettä tylsistymisen uhatessa, sekä mahdollisuuksia haastaa itseään. Tutkimuskysymyksistä siis pelaamisen merkitykset oppilaille tulivat mielestäni kattavasti vastatuksi, mutta pelaamisen nivoutumisessa uuteen arkeen ei päästy kuvailevaa tasoa syvemmälle. Mikäli aihetta tutkisi lisää, olisi mielestäni mielekäästä tutkia nimenomaan arkea ja siinä tapahtuneita muutoksia etäkoulun myötä, ja missä määrin ankkuroitu arki lähti ajelehtimaan etäkoulun myötä.

Yksi kiinnostavimmista tutkimustuloksista oli pelaamisen merkitys oppimisessa ja onnistumisen kokemuksissa. Jokainen oppilaista antoi pelaamiselleen merkityksiä, jotka jaettiin näihin kuvauskategorioihin. Tämä vahvistaa oletustani siitä, että pelaaminen ei olisi vain ajanviete, jollaiseksi se usein nähdään, vaan tarjoaa arkisenakin toimintona harrastajille tarpeellisia kokemuksia omasta pystyvyydestään. Erityisesti etäkoulu-aikaan monien muiden harrasteiden ollessa tauolla ja jaksamisen varmasti monilla kovilla, uskon tällaisten kokemusten olevan tärkeitä oppilaiden arjessa.

Kaikilla tutkimukseen osallistuneilla nuorilla oli ennen etäkouluarkea viikoittainen urheiluharrastus, eli pelaaminen ei ollut heidän ainut harrastuksensa. Mikäli tutkimus olisi tehty toisenlaiselle vastaajajoukolle, olisi mahdollista, että esimerkiksi pelaamiseen liittyviä ongelmia olisi noussut vastauksissa esille enemmän. Pelaa-

misen linkittymistä arkeen tutkittaessa muutamalla pelaaminen vaikutti vastausten perusteella osuvan arjen sekvenssien rajapinnoille mahdollisesti pidentäen sekvenssin osiosta toiseen siirtymistä. Sekvenssien rajojen häilyvyys ja sekvenssistä toiseen siirtyminen usein tekevät arjesta heikommin järjestäytyneen ja sekavamman. Suuremmalla aineistolla olisikin mielenkiintoista tutkia, onko arjen ajalehtivuudella tai ankkuroituvuudella yhteyttä siihen, millaisia merkityksiä pelaamisharrasteelleen antaa? Tämän tutkimuksen aineisto on kuitenkin niin pieni, että minkäänlaisen syy-seuraussuhteen vetäminen ei ole tieteellisesti perusteltavalla pohjalla.

Pelitutkimus on nuori tiede, jota ei ole Suomessa juurikaan yhdistetty arjen tutkimukseen, vaan lapsiin ja nuoriin kohdistuva pelitutkimus on kohdistunut nimenomaan pelaamisen kautta tai avulla opittaviin taitoihin, pelaamisen haittoihin ja pelikasvatuksen vaikuttavuuteen. Uskon, että arjen tutkimuksella olisikin paljon annettavaa pelitutkimukselle, erityisesti pelaajia ja pelikulttuuria tutkittaessa. Pelaaminen on kuitenkin arkea suurimmalle osalle lapsista ja nuorista.

Vaikka Covid-19-pandemian kaltaisista pandemioista on varoitettu vuosia ja niihin on varauduttu, yllätti nopeasti muuttunut arki. Lähivuosina ihmistieteissä tehdään varmasti paljon tutkimusta tämän ajan poikkeusolosuhteista ja niissä toimimisesta. Osana tämän ajan arjen kuvausta koen tutkimukseni tarjoavan tietoa koululaisten arjesta poikkeusolosuhteissa, erityisesti koska tutkimus on toteutettu poikkeusolosuhteiden aikaan, jolloin haastateltavat kuvaavat sen hetkistä arkaan, eivät jälkikäteen muistele tapahtunutta.

Käytännön sovelluksia tutkimukselle mietittäessä on hyvä pohtia, missä tilanteissa tutkimustulokset ovat siirrettävissä ja sovellettavissa, ja on tutkijan tehtävä raportoida tutkimus riittävän tarkkaan, jotta lukija voi tehdä omat päätelmänsä aiheesta (Metsämuuronen, 2006, s. 269). Itse näkisin käytännön sovelluksia ensisijaisesti mietittäessä mahdollisten tulevien etäkoulujaksojen oppilaiden arkea. Onpa kyseessä pandemian kaltainen valtakunnallinen poikkeustilanne, tai oppilaan henkilökohtaisessa elämässä oleva tilanne, jonka seurauksena oppilas opiskelee etäkoulussa lyhyitä tai pitkiä ajanjaksoja, on varmasti oppilaan huoltajille ja muulle lähipiirille tärkeää mahdollistaa lapselle kokonaisuutena mielekäs arki.

Pelaaminen kotona tehtävänä harrastuksena voi tukea tätä. Tiukkojen päivittäisten aikarajoitusten sijaan voisikin olla mielekästä pohtia yhdessä, milloin, mitä ja miksi nuori pelaa päiviensä aikana.

Lähteet

- Aho, A. L., & Paavilainen, E. (2017). Kriisitilanteessa olevien ihmisten haastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 336–356). Tampere: Vastapaino.
- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (s.113–160). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Alasuutari, M. (2005). Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 145–162). Tampere: Vastapaino.
- Cicchetti, D. (2010). Resilience under conditions of extreme stress: a multilevel perspective. *World Psychiatry*, 9(3), 145–154.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J., & Vastamäki, J. (2001). Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1* (s. 24–42). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ermi, L., Heliö, S., & Mäyrä, F. (2004). Pelien voima ja pelaamisen hallinta. Lapset ja nuoret pelikulttuurien toimijoina. Tampereen yliopiston hypermedialaboration verkkojulkaisuja, 6. Luettu 11.11.2017. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/65503/951-44-5939-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Exelmans, L., & Van den Bulck, J. (2015). Sleep quality is negatively related to video gaming volume in adults. *Journal of sleep research*, 24(2), 189–196.
- Granic, I., Lobel, A., & Engels, R. C. (2014). The benefits of playing video games. *American Psychologist*, 69(1), 66–78.
- Hakanen, J., Myllyniemi, S., & Salasuo, M. (2019). *Oikeus liikkuu. Lasten ja nuorten vapaa-aikatutkimus 2018*. Tampere: Nuorisotutkimusseura
- Hale, L., & Guan, S. (2015). Screen time and sleep among school-aged children and adolescents: a systematic literature review. *Sleep medicine reviews*, 21, 50–58.
- Haverinen, L., & Saarilahti, M. (2009). Arjen hallinnasta arjen vastuuseen?: näkökulmia ja sovelluksia arjen hallinta-käsitteestä. Teoksessa *Kodin arki* (s. 69–86). Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Helavirta, S. (2007). Lasten tutkimushaastattelu: Metodologista herkistymistä, joustoa ja tasapainottelua. *Yhteiskuntapolitiikka*, 72(6), 629–640.

- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2015). *Tutkimushaastattelu*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2010). *Tutki ja kirjoita*. 15.-16. painos. Helsinki: Tammi.
- Honkatukia, P. (2018). Haastattelu nuorisotutkimuksen metodina. Teoksessa Kiilakoski & P. Honkatukia (toim.), *Miten tutkia nuoria ja nuorisotyötä* (s. 149–170). Tampere: Nuorisotutkimusseura.
- Huizinga, J. (1984). *Leikkivä ihminen : yritys kulttuurin leikkiaineeksi määrittelymiseksi* (3. p.). Porvoo: WSOY.
- Huusko, M., & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 37(2), 162–173.
- Hyppönen, A. (2018). *Teknologian välittämä yhteisöllisyys Pokémon Go-pelissä* (pro gradu –tutkielma, Helsingin Yliopisto).
- Häkkinen, K. (1996). *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Höysniemi, J. (2006). *Design and evaluation of physically interactive games*. Tampere University Press.
- Janhonen-Abruquah, H. (2010). *Gone with the wind? : Immigrant women and transnational everyday life in Finland*. Helsinki: Helsinki University Print.
- Jokinen, E. (2005). *Aikuisten arki*. Helsinki: Gaudeamus.
- Karakainen, M. T., Kivinen, O., & Hutri, H. (2015). Pelit ja pelaaminen sosiaalisena oppimisympäristönä. Teoksessa R. Koskimaa, J. Suominen, F. Mäyrä, J.T. Harviainen, U. Friman & J. Arjoranta (toim.). *Pelitutkimuksen vuosikirja 2015* (s. 11–39). Tampere: Tampereen Yliopisto.
- Kalmi, P., Jaskari, M. M., & Eronen, S. (2020). Pelillisyyden innostamassa oppimaan: tuloksia kyselystä Vaasan yliopiston opetushenkilökunnalle. Vaasa: Vaasan Yliopisto.
- Kantosalo, A. (2012). Digitaaliset pelit opetuksessa. Teoksessa L. Ilomäki (toim.). *Laatua E-oppimateriaaleihin*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kauko, O. (2012). Pienten koululaisten yksinäisyydelle antamat merkitykset arki-iltapäivien yhteydessä. *Janus. Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön tutkimuksen aikakauslehti*, 20(3), 216–230.

Kinnunen, J., Lilja, P., & Mäyrä, F. (2018). *Pelaajabarometri 2018: Monimuotoistuva mobiilipelaaminen*. Tampere: Tampereen Yliopisto.

Korvela, P. (2003). *Yhdessä ja erikseen: perheenjäsenten kotona olemisen ja tekemisen dynamiikka*. Helsinki: Stakes.

Korvela, P. (2014) Arjen rakentumisen ja rytmien kokoavaa tarkastelua. Teoksessa P. Korvela & T. Tuomi-Gröhn (toim.), *Arjen rakentuminen ja rytmit perhe-elämän käännekohdissa* (s. 318–341). Tampere: Kuluttajatutkimuskeskus.

Korvela, P., & Kaartti, N. (2014). Arjen joustava rakentuminen ruuhkaisia vuosia elävissä perheissä. Teoksessa P. Korvela & T. Tuomi-Gröhn (toim.), *Arjen rakentuminen ja rytmit perhe-elämän käännekohdissa* (s. 168–186). Tampere: Kuluttajatutkimuskeskus.

Korvela, P., & Rönkä, A. (2014). Arkielämä näkökulmana perheeseen. Teoksessa R. Jallinoja, H. Hurme & K. Jokinen (toim.), *Perhetutkimuksen suuntauksia* (s. 192–214). Helsinki: Helsinki University Press.

Korvela, P., & Tuomi-Gröhn, T. (2014). Teoksen tausta ja tutkimustehtävät. Teoksessa P. Korvela & T. Tuomi-Gröhn (toim.), *Arjen rakentuminen ja rytmit perhe-elämän käännekohdissa* (s. 168–186). Tampere: Kuluttajatutkimuskeskus.

Kyrönlampi, T. (2014) Alakoululaisten arjen rakentuminen Teoksessa P. Korvela & T. Tuomi-Gröhn (toim.), *Arjen rakentuminen ja rytmit perhe-elämän käännekohdissa* (s. 288–317) Tampere: Kuluttajatutkimuskeskus.

Lammi-Taskula, J. (2004). Pienet koululaiset. Teoksessa M. Salmi & J. Lammi-Taskula (toim.), *Puhelin, mummo vai joustava työaika? Työn ja perheen yhdistämisen arkea* (s. 58–73). Saarijärvi: Stakes.

Lefèbvre, H., Moore, J., & Trebitsch, M. (1991). *Critique of everyday life. 1, Introduction*. Lontoo: Verso.

Lindfors, E. (2011). Hyvä arki lasten ja nuorten arvioimana. Teoksessa P. Marjanen, E. Lindfors, (toim.) *Lapsen ja nuoren hyvä arki* (s. 18–37). Vantaa: Laurea Julkaisut B41.

Luhtala, K., Silvennoinen, I., & Taskinen, T. (2013). *Nuoret pelissä: Tietoa kasvattajille lasten ja nuorten digitaalisesta pelaamisesta ja rahapelaamisesta*. (2. tark. painos). Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos.

Luomanen, J., & Nikander, P. (2017). Haavoittuvat haastateltavat. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J.(toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 287–296). Tampere: Vastapaino.

Marton, F., & Booth, S. A. (1997). *Learning and awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Maslow, A.H. (1987). *Motivation and personality*. New York: Longman.
- Meriläinen, M. (2020). *Kohti pelisivistystä*. Helsinki: Helsingin Yliopisto.
- Metsämuuronen, J. (1995). *Harrastukset ja omaehtoinen oppiminen : sitoutuminen, motivaatio ja coping : teoreettinen tausta, rakenneanalyysi ja sitoutuminen*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. 3. uud. p. Helsinki: International Methelp.
- Männikkö, N. (2017). *Problematic gaming behavior among adolescents and young adults*. Acta Universitatis Ouluensis, D Medica, 429. Oulu: Oulun Yliopisto.
- Mäyrä, F. (2008). *An introduction to game studies*. Lontoo: Sage Publishing.
- Mäyrä, F., Sihvonen, T., Paavilainen, J., Saarenpää, H., Kultima, A., Nummenmaa, T., ... & Syvänen, A. (2010). Monialainen pelitutkimus. Teoksessa S. Serola (toim.): *Ote informaatiosta. Johdatus informaatiotutkimukseen ja interaktiiviseen mediaan* (s. 306–354). Helsinki: BTJ Kustannus.
- Mäyrä, F., Karvinen, J., & Ermi, L. (2016). *Pelaajabarometri 2015: Lajityyppien suosio*. Tampere: Tampereen Yliopisto.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Nikander, P. (2010). Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi* (s. 9–36). Tampere: Vastapaino.
- Noppiari, E. (2014). Mobiilimuksut. Lasten ja nuorten mediaympäristön muutos, osa 3. Tampere: Tampereen Yliopisto.
- Paloniemi, S., & Huusko, M. (2016). Fenomenografia ja variaatioteoria aikuiskasvatustieteen tutkimuksessa. *Aikuiskasvatus*, 36(2), 119–121.
- Pellegrini, A. D. (1995). *School recess and playground behavior: Educational and developmental roles*. New York: SUNY Press.
- Pennanen, S. (2009). Lasten medialeikit päiväkodissa. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 182–206). Tampere: Vastapaino.
- Perusopetuslaki 1998/628 48b §. Annettu Helsingissä 19.12.2003.

Price, A., Collins, D., Stoszkowski, J., & Pill, S. (2018). Learning to play soccer: Lessons on meta-cognition from video game design. *Quest*, 70(3), 321-333.

POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.

Punamäki, R. L., Wallenius, M., Nygård, C. H., Saarni, L., & Rimpelä, A. (2007). Use of information and communication technology (ICT) and perceived health in adolescence: the role of sleeping habits and waking-time tiredness. *Journal of adolescence*, 30(4), 569–585.

Rainio, J. (2.1. 2017), Pelaaminen opettaa tärkeitä taitoja – meidän aikuisten olisi syytä päivittää asenteemme. *Helsingin Sanomat*. Luettu 12.8.2020. <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000005028795.html>.

Ristaniemi, H. J. (2012). *Internet arjen hallinnan välineenä: tapaustutkimus kuuden alakouluikäisen Internetin käytöstä ja sen vaikutuksista heidän arkeensa* (pro gradu -tutkielma, Itä-Suomen yliopisto).

Ruusuvuori, J. (2010). Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi* (s. 424–431). Tampere: Vastapaino.

Rönkä, A., & Korvela, P. (2009). Everyday family life: Dimensions, approaches, and current challenges. *Journal of Family Theory & Review*, 1(2), 87–102.

Rönkä, A., Malinen, K. & Lämsä, T. (2009). Pikkulapsiperheiden arjen paletti. Teoksessa A. Rönkä, K. Malinen & T. Lämsä (toim.), *Perhe-elämän paletti. Vanhempana ja puolisona vaihtelevassa arjessa* (s. 11–19). Jyväskylä: PS-kustannus.

Salen, K. & Zimmerman, E. (2004). *Rules of play: Game design fundamentals*. Cambridge: MIT press.

Salmi, M. (2004). Arkielämä kokoaa yhteen työn ja perheen. Teoksessa M. Salmi & J. Lammi-Taskula (toim.), *Puhelin, mummo vai joustava työ-aika? Työn ja perheen yhdistämisen arkea* (s.11–28). Saarijärvi: Gummerus kirjapaino.

Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen ja R. Högbäck (toim.) *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 166–190). Tampere: Tampere University Press.

Salokoski, T. (2005). *Tietokonepelit ja niiden pelaaminen* (No. 277). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Schott, G., & Hodgetts, D. (2006). Health and digital gaming: The benefits of a community of practice. *Journal of health psychology*, 11(2), 309–316.

Sekki, S., & Korvela, P. (2014). Rytmihäiriöitä lapsiperheiden arjessa-arjen rytmittämisen haasteet ajelehtivassa arjessa. Teoksessa P. Korvela & T. Tuomi-Gröhn (toim.), *Arjen rakentuminen ja rytmit perhe-elämän käännekohtissa* (s. 211–232). Tampere: Kuluttajatutkimuskeskus.

Sotamaa, O. (2009). Suomalaisen pelitutkimuksen monet alut. Teoksessa J. Suominen, R. Koskimaa, F. Mäyrä & O. Sotamaa (toim.), *Pelitutkimuksen vuosikirja 2009* (s. 100–105). Tampere: Tampereen Yliopisto.

Stenros, J. (2015). Playfulness, play, and games: A constructionist ludology approach. Tampere: Tampereen Yliopisto.

Strandell, H., & Forsberg, H. (2005). Kohti kurinalaista lapsuutta? kysymys pienten koululaisten iltapäivien (uudelleen) määrittelystä. *Yhteiskuntapolitiikka* 70 (6), 610–64230.

Suoninen, A. (2014). Lasten mediabarometri 2013. 0–8-vuotiaiden mediankäyttö ja sen muutokset vuodesta 2010. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja, 75. Luettu 11.8.2018. <https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/lastenmediabarometri2013.pdf>

Suoninen, A. (2013). Lasten mediabarometri 2012. 10–12-vuotiaiden tyttöjen ja poikien mediankäyttö. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja, 62. Luettu 10.8.2018. <https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/lastenmediabarometri2012.pdf>

Tamborini, R., Bowman, N. D., Eden, A., Grizzard, M., & Organ, A. (2010). Defining media enjoyment as the satisfaction of intrinsic needs. *Journal of communication*, 60(4), 758–777.

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Tammi.

Turkki, K. (1999). *Kotitalousopetus tienhaarassa: teknisistä taidoista kohti arjen hallintaa*. Helsingin yliopiston kotitalous- ja käsityötieteiden laitos. Helsinki: Yliopistopaino.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2009). Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakkoarvioinnin järjestämiseksi. Luettu 3.4.2020. <http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>

Unettomuus. Käypä hoito -suositus. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin ja Suomen Kardiologisen Seuran asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim, 2014. Luettu 1.11.2017. <https://www.kaypahoito.fi/hoi50067>

Valtioneuvoston asetus OKM/2020/16. Luettu 22.4.2020. <https://minedu.fi/paatos?decisionId=0900908f806903c1>

Valtioneuvoston asetus OKM/2020/18. Luettu 22.4.2020. <https://minedu.fi/paatos?decisionId=0900908f80691639>

Välimaa, M. (5.9.2017) Lapsen pelaaminen voi sekoittaa koko perheen. *Helsingin Uutiset*, s. 5.

World Health Organization. (2020). *Mental health and psychosocial considerations during the COVID-19 outbreak* (No. WHO/2019-nCoV/MentalHealth/2020.1). World Health Organization. Luettu 1.4.2020. <https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/mental-health-considerations.pdf>

Liitteet

Liite 1: 1. Saatekirje vanhemmille.

Hyvät vanhemmat ja huoltajat

Opiskelen Helsingin Yliopistossa kotitaloustiedettä, ja teen parhaillani pro gradu -tutkielmaani oppilaiden digitaalisesta pelaamisesta arjessa. Tutkimuksessani pyrin selvittämään, milloin lapset pelaavat, ja mitä merkityksiä he pelaamiselleen antavat. Ymmärsin, että olisitte alustavasti kiinnostuneita antamaan lapsenne osallistua tutkimukseen, ja että lapsenne on viidennellä luokalla, ja pelaa päivittäin keskimäärin vähintään tunnin. Tutkimuksessa lapsenne täyttäisi kolmen päivän ajan päiväkirjaa pelaamisestaan valmiiseen pohjaan, ja tästä n. viikon kulu-
tua haastattelisin lasta. Mikäli se teille sopii, voin toteuttaa haastattelun koto-
nanne. Myös [kävelymatkan päässä olevassa] kirjastossa, on ryhmätyötila, jota
voin myös käyttää haastattelun tekemiseen. Nauhoitan keskustelut.

Tutkimus toteutetaan luottamuksellisesti, eikä valmiissa tutkimuksessa esiinny tutkimukseen osallistuneiden lasten nimiä tai muita tunnistetietoja, kaupunkia lu-
kuunottamatta. Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Alaikäis-
ten lasten kohdalla tarvitaan lasten oman suostumuksen lisäksi huoltajan suos-
tumus lapsen tutkimukseen osallistumisesta. Pyydän teitä vastaamaan
15.3.2020 mennessä, niin saan sovittua ajat tarkemmin. Mikäli kiellätte lapsenne
tutkimukseen osallistumisen, ei teidän tarvitse vasta mitään. Mikäli teillä on kysy-
myksiä tutkimukseen liittyen, voitte lähettää minulle sähköpostia aiheesta osoit-
teeseen heidi.saynevirta@helsinki.fi.

Ystävällisin terveisin,

Heidi Säynevirta

Helsingin yliopisto

Liite 2: 2. Saatekirje vanhemmille.

Hyvät vanhemmat ja huoltajat

Toivon, että te, perheenne ja lähipiirinne olette voineet hyvin. Koska tilanne on muuttunut merkittävästi kuluneen kuukauden aikana, katson että on tarpeen vahvistaa uudelleen halukkuutenne osallistua tutkimukseen.

Olisin yhä suorittamassa tutkimusta oppilaiden pelaamisesta arjessaan, vaikka arki onkin muuttunut merkittävästi. Mikäli muuttuneen tilanteen vuoksi ette ymmärrettävästi halua olla mukana tutkimuksessa, ilmoittattehan siitä minulle sähköpostilla. Käytännön järjestelyt ovat muuttuneet sen verran, että välttääksemme tarpeettomia sosiaalisia kontakteja, en tuo päiväkirjalomaketta lapsellenne itse. Liitän lomakkeen tämän viestin mukaan, ja mikäli teillä ei ole tulostusmahdollisuutta, olettehan yhteydessä ja ilmoitatte postiosoitteenne, niin lähetän lomakkeen teille.

Aiemmasta viestistäni poiketen, lomakkeeseen kerätään tietoja vain kahden päivän ajalta. Haastattelut toteutan internetin ylitse joko MS Teams- tai Zoom -videopuheluna, käytävissä olevien sovellusten mukaan.

Mikäli tilanne muuttuu niin, että en tutkimustani voi toteuttaa tänä keväänä, olen teihin yhteydessä. Mikäli teillä on kysymyksiä tutkimukseen liittyen, voitte lähettää minulle sähköpostia aiheesta osoitteeseen heidi.saynevirta@helsinki.fi.

Ystävällisin terveisin,

Heidi Säynevirta

Helsingin yliopisto

Liite 3: Saatekirje oppilaille

Hei.

Teen opinnäytetyötä yliopistolla valmistuakseni kotitalouden opettajaksi. Opin-
näytetyössäni tutkin viidesluokkalaisten digitaalista pelaamista, eli niin känny-
köillä kuin tietokoneilla ja konsoleillakin tapahtuvaa pelaamista, ja miksi sitä teh-
dään.

Saatte aluksi lomakkeen, johon täyttää kahden päivän ajan pelaamisenne. Jos
mahdollista, täyttäkää lomake kahtena peräkkäisenä päivänä, mutta mikäli unoh-
datte joku päivä täyttää, jatkakaa vain seuraavana. Kun lomake on täytetty, otta-
kaa siitä valokuva, ja lähetäkää se minulle, sähköpostilla [heidi.saynevirta@hel-
sinki.fi](mailto:heidi.saynevirta@helsinki.fi), tai tekstiviestinä/whatsapp-viestinä numeroon XXX-XXXXXXX. Sovitaan
tämän jälkeen haastattelu aika. Haastatteluun kannattaa varata aikaa tunti, vaikka
siinä yleensä meneekin huomattavasti vähemmän. Tulen kysymään erilaisia ky-
symyksiä pelaamisestanne. Kyselyyn ei ole oikeita tai väärä vastauksia, sillä mi-
nua kiinnostaa nimenomaan se, miten juuri te, haastateltavat pelaatte digitaalisia
pelejä.

Tutkimusaineistoa eli haastatteluasi ja pelipäiväkirjamerkintöjasi tullaan käyttä-
mään vain tähän tutkimukseen. Aineistoa tullaan käsittelemään täysin anonyy-
misti eli niin, että siitä ei voi tunnistaa henkilötietojasi. Myöskään muut vastaajat
tai vanhempasi / huoltajasi eivät saa nähdä juuri sinun vastauksiasi. Haastattelu-
aineisosa säilytetään huolellisesti ja se hävitetään tutkielman valmistuttua, päivä-
kirjalomakkeen voit säilyttää tai repiä, miten vain haluat, kunhan olen vahvistanut,
että kuvasi siitä on tullut minulle perille.

Osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista, ja mikäli et haluakaan osallistua,
voit ilmoittaa siitä minulle. Vastaa myös kysymyksiin, jos sinulla niitä on.

Heidi Säynevirta
Helsingin Yliopisto

Liite 4: Päiväkirjalomake

Kerro päivästäsi pelaamisen kautta. Mitä pelasit, kuinka kauan? Ruokahetket jäsentävät päivän rytmiä, jos et nauttinut jotain ruokaa tai nautit sen eri välissä, vedä se vain yli ja kirjoita oikealle paikalleen. Mikäli lomakkeen täyttäminen tuntuu vaikealta, voin laittaa vielä kuvan esitetytystä lomakkeesta.

Herääminen	
Aamiainen	
Etäkoulupäivä	
Lounas	
Etäkoulupäivä	
Välipala	
Vanhemmat tulevat kotiin / lopettavat työnteon kotona.	
Päivällinen	
Iltapala	
Nukkumaan.	

Liite 5: Teemaaastattelurunko

(Teknologian toiminnan varmistaminen)

Tutustuminen

Nimi

harrastukset

millaista etäkouluarki oli ylipäättänsä.

Teema: Pelaamisen kesto

Kauanko oppilas pelasi.

Kuinka usein oppilas pelasi.

Millaisissa tilanteissa pelaaminen alkaa.

Entä loppuu.

Kokeeko oppilas näissä tapahtuneen muutoksia etäkouluarjen aikana.

Teema: Pelityypit

Minkä tyyppisiä pelejä oppilaat pelasivat.

Miksi he valitsivat juuri näitä pelejä pelattavakseen.

Millaisia kokemuksia he saivat pelaamisestaan.

Teema: Pelaamisen kuvaileminen

Seura

Välineet

Ajattelu